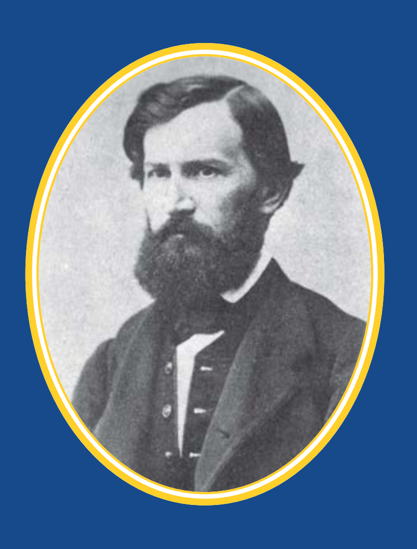
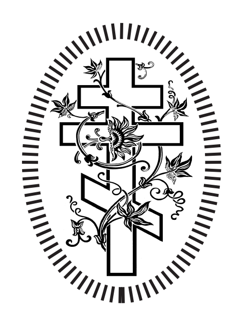
# КОНСТАНТИН УШИНСКИЙ



# РУССКАЯ ШКОЛА

Русская цивилизация



# РУССКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ

Серия самых выдающихся книг великих русских мыслителей, отражающих главные вехи в развитии русского национального мировоззрения:

Св. митр. Иларион
Повесть Временных Лет
Св. Нил Сорский
Св. Иосиф Волоцкий
Москва – Третий Рим
Иван Грозный
«Домострой»
Посошков И. Т.
Ломоносов М. В.
Болотов А. Т.
Ростопчин Ф. В.
Уваров С. С.
Магницкий М. Л.
Пушкин А. С.
Гоголь Н. В.
Тютчев Ф. И.
Св. Серафим Саровский
Шишков А. С.
Муравьев А. Н.
Киреевский И. В.
Хомяков А. С.
Аксаков И. С.
Аксаков К. С.
Самарин Ю. Ф.
Валуев Д. А.
Черкасский В. А.
Гильфердинг А. Ф.
Кошелев А. И.
Кавелин К. Д.
Коялович М. О.
Лешков В. Н.
Погодин М. П.
Аскоченский В. И.
Беляев И. Д.
Филиппов Т. И.
Гиляров-Платонов Н. П.
Страхов Н. Н.
Данилевский Н. Я.
Достоевский Ф. М.
Игнатий (Брянчанинов)
Феофан Затворник
Одоевский В. Ф.
Григорьев А. А.
Мещерский В. П.
Катков М. Н.
Леонтьев К. Н.
Победоносцев К. П.
Фадеев Р. А.
Киреев А. А.
Черняев М. Г.
Ламанский В. И.
Астафьев П. Е.
Св. Иоанн Кронштадтский
Архиеп. Никон (Рождественский)
Тихомиров Л. А.
Суворин А. С.
Соловьев В. С.
Бердяев Н. А.
Булгаков С. Н.
Трубецкой Е. Н.
Ушинский К. Д.
Хомяков Д. А.
Шарапов С. Ф.
Щербатов А. Г.
Розанов В. В.
Флоровский Г. В.
Ильин И. А.
Нилус С. А.
Меньшиков М. О.
Говоруха-Отрок Ю. Н.
Митр. Антоний Храповицкий
Поселянин Е. Н.
Солоневич И. Л.
Св. архиеп. Иларион (Троицкий)
Башилов Б.
Концевич И. М.
Зеньковский В. В.
Митр. Иоанн (Снычев)
Белов В. И.
Лобанов М. П.
Распутин В. Г.
Шафаревич И. Р.
Кожинов В. В.
Панарин А. С.

КОНСТАНТИН УШИНСКИЙ

# РУССКАЯ ШКОЛА

МОСКВА
Институт русской цивилизации
2015

УДК: 371+373+37.03
ББК: 74.03(2)7
У 94

**Ушинский К. Д.**

У 94 Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2015. — 688 с.

В настоящее издание вошли главные труды великого русского педагога, основоположника научной педагогики в России Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1870), сформировавшего духовные принципы русского воспитания.

В основе педагогики Ушинского – идеал народности воспитания, разработка системы идей, направленных на всестороннее развитие личности с опорой на базовые ценности русской цивилизации – православие, державность, патриотизм. По мнению Ушинского, русская педагогика есть неотъемлемая часть русской идеологии.

ISBN 978-5-4261-0101-2

# ПРЕДИСЛОВИЕ

Цель нашей жизни слишком серьезна, слишком велика в сравнении с тем коротким временем, которое нам дано, чтобы его можно было растрачивать на бесполезные пустяки.

Время – капитал, говорят англичане, а я скажу более: время, отпущенное нам здесь на земле, тот невещественный капитал, на который мы покупаем себе вечность.

Все школьное ученье и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом.

*К. Д. Ушинский*

Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же как Ломоносов – наш первый народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор.

*Л. Н. Модзалевский*[1]

История сохраняет имена, ставшие символами науки и искусства, путеводными звездами человечества. Среди них есть и учителя, основоположники педагогической науки – Ян Амос Коменский[2] (1592–1670) в Чехии, Иоганн Генрих

Песталоцци[3] (1746–1827) в Швейцарии, Джозеф Ланкастер[4] (1771–1838) в Англии, Януш Корчак[5] (1878–1942) в Польше.

В России родоначальником отечественной педагогики справедливо считается Константин Дмитриевич Ушинский – великий ученый, теоретик и практик, оставивший потомкам богатейшее научно-педагогическое наследие и показавший пример его плодотворного применения в воспитании человека.

* * *

Константин Дмитриевич Ушинский родился 19 февраля (2 марта) 1824 года[6] в семье мелкопоместного малороссийского дворянина, отставного офицера Дмитрия Григорьевича Ушинского.

Его отец отличался образованностью. Он окончил курс Московского университетского благородного пансиона – одного из лучших средних учебных заведений России того времени, поступил на военную службу, участвовал в Отечественной войне 1812 года. Выйдя в отставку, Дмитрий Григорьевич поселился в Новгород-Северском Черниговской губернии. В четырех верстах от города, на берегу реки Десны, он приобрел небольшое имение, женился на Любови Степановне Капнист и зажил мирной семейной жизнью.

20 апреля 1821 года указом Сената Дмитрия Григорьевича назначили советником хозяйственной экспедиции Тульской казенной палаты.

В Туле Ушинские поселились в доме купца П. И. Авчинникова на Барановой (ныне Тургеневской) улице[I]. Здесь и родился будущий великий педагог. Он был третьим сыном в семье Ушинских.

[I] Данные приводятся по статье: Шаин Е. Г. Исторические факты биографии К. Д. Ушинского // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С.14.

Детство и отрочество Константина Ушинского прошли в атмосфере домашнего уюта и семейного благополучия. Начальное образование – навыки чтения и письма – он получил от матери, которая пробудила и взрастила в нем живое непосредственное переживание Божьего мира и желание познавать, действовать и созидать.

Всю жизнь Ушинский хранил о матери нежные воспоминания, на основе которых у него впоследствии сформировались представления об особом предназначении женщины – воспитательницы детей. Ученый писал: «Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врождено стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения»[1].

В 1835 году Любовь Степановна умерла. Вскоре Дмитрий Григорьевич вторично женился на сестре генерала В. В. Гербеля, управлявшего Шостенским пороховым заводом, а юный Константин поступил в новгород-северскую гимназию. Благодаря полученному от матери начальному образованию и множеству прочитанных книг из богатейшей отцовской библиотеки юного Ушинского зачислили сразу в третий класс.

Гимназия находилась в четырех верстах от хутора Ушинских. Каждый день, преодолевая неблизкий путь до гимназии и обратно, Константин созерцал живописные пейзажи, наполненные преданиями глубокой старины и древней истории. Эти впечатления нашли свое выражение в разработке учебника «Родное слово», на страницах которого особое внимание уделялось природе тех мест, откуда ведет свой род человек.

[1] *Ушинский К. Д.* Родное слово. Книга для учащих // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 6. М.–Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1949. С. 242.

Ушинскому нравилось учиться в гимназии. В ту пору ее возглавлял известный ученый и педагог И. Ф. Тимковский[7], который был нравственным примером гимназистам. Ушинский вспоминал: «Воспитание, которое мы получили в тридцатых годах в бедной уездной гимназии маленького городка Малороссии Новгород-Северска, было в учебном отношении не только не ниже, но даже выше того, которое в то время получалось во многих других гимназиях. Этому много способствовала страстная любовь к науке и несколько даже педантическое уважение к ней в покойном директоре н-ской гимназии, старике профессоре, имя которого известно и ученой литературе, – Илье Федоровиче Тимковском. Мир праху твоему, почтенный старец! Твоим нелицемерным, продолжавшимся до гроба служением науке, твоим благоговейным уважением к ней и твоею постоянною верою в другую, гораздо более высшую святыню ты посеял в сердцах своих воспитанников такие семена, которые да поможет им Бог передать своим детям и воспитанникам. Искренние ученые стремления и глубокие религиозные убеждения, соединявшиеся в незабвенном Илье Федоровиче, имели сильное влияние на гимназию»[I].

Ушинский любил своих товарищей Они были старше его и вели свое происхождение из малосостоятельной недворянской среды. Ушинский часто бывал в их домах, наблюдая быт и привычки простого народа. Эти наблюдения, а равно и образовательный уклад провинциальной гимназии впоследствии помогли Ушинскому занять ведущее место в числе основоположников народного образования. Позже Ушинский писал, что в гимназии «мы узнавали только кое-что то из той, то из другой науки; но любили и уважали то, что узнавали, и это уже было много»[II]. Воспитание любви к познанию и всему тому, что способствует

---

[I] *Ушинский К. Д.* Воспоминания о Новгород-северской гимназии // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 11. М.–Л., 1952. С. 46–47.

[II] Там же.

формированию личности, Ушинский считал первостепенной задачей педагогов.

В 1840 году Ушинский окончил гимназию и поступил в Московский университет на юридический факультет. Лекции известных профессоров истории Т. Н. Грановского[8] и философии П. Г. Редкина[9] оказали сильное воздействие на впечатлительную душу Ушинского. Сохранилась его дневниковая запись от 18 ноября 1844 года, сделанная в период подготовки к магистерскому экзамену: «Меня теперь совершенно занимает план, который, если я его приму, должен определить цель всей моей жизни: именно – написать историю так, как я ее понимаю»[I]. Увлечение историей сопровождалось у Ушинского внутренней духовной работой, поиском места в жизни и своего предназначения. Он писал: «Конечно, этот труд достаточен, чтобы наполнить много жизней, – но угадал ли я свое направление? В нем ли я найду успокоение? Не леность ли только гонит меня от поприща фактической деятельности? Не был ли бы я для нее способнее? Не сделал ли бы я для России больше здесь, нежели написав историю? Доставит ли она чтонибудь незрелому народу? Вот вопросы, которые должен я разрешить в следующих днях. И еще: станет ли у меня внешних средств предаваться постоянно и долго этому занятию, не обещающему никакого вознаграждения»[II].

Кроме истории Ушинский увлекался театром. Испытывая недостаток в средствах, он был вынужден давать частные уроки, а на заработанные деньги посещал спектакли и покупал книги. Его любимыми писателями были А. Пушкин, Н. Гоголь, М. Лермонтов, Гёте, Гофман, а чтобы прочитать Шиллера, Ушинский выучил немецкий язык. Впоследствии Ушинский будет обосновывать полезность изучения иностранных языков только необходимостью прочтения иностранной литературы, полагая, что даже са-

I Там же. С. 18.

II Там же.

мый качественный перевод не сможет сохранить подлинный смысл источника.

Уже в студенческие годы Ушинский отличался независимостью и смелостью суждений. Нередко его мнение шло вразрез с общепринятыми воззрениями, в частности с распространенным среди интеллигенции преклонением перед Вольтером. Ушинский открыто выступал против влияния Вольтера, особенно в сфере образования, а позже отмечал, что «во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает»[I].

В июне 1844 года ученый совет Московского университета присудил Ушинскому степень кандидата юриспруденции. Успехами молодого ученого заинтересовался попечитель московского учебного округа граф С. Г. Строганов[10]. В 1846 году он пригласил молодого Ушинского на профессорскую кафедру по энциклопедии законоведения, истории законодательств и финансовой науке в Ярославский Демидовский лицей. Лекции Ушинского оказывали самое позитивное воздействие на учеников, и очень скоро он занял почетное место в числе профессоров Ярославского лицея.

Зрелость его научно-педагогических взглядов и ярко обозначившаяся патриотическая позиция впервые проявились в речи Ушинского «О камеральном образовании»[11], произнесенной им на торжественном собрании лицея 18 сентября 1848 года.

Обстоятельно и полно охарактеризовав историю камералистики, Ушинский обратил внимание на национальные особенности развития науки. Он указал, что «наука финансов – создание немецкое; другие народы ее не знают», и высказал удивление, что «эта немецкая наука перенесена и к нам», тогда как «немец больше всех имеет хо-

---

[I] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. Педагогические статьи. 1857–1861. М.–Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1948. С. 16.

зяйственного такта, а хозяйственная наука решительно не дается ему; впрочем, эта странность весьма легко объясняется: от частного хозяйства немец никогда не мог возвыситься до понятия народного и государственного и мерил их на аршин своего домашнего копотливого хозяйства, в котором германец гений»[I]. Отмечая, что «в Германии смотрят на камералистику как на науку практическую»[II], Ушинский подверг ее критике.

Ученый впервые обосновал, что «предмет науки хозяйства должен быть самобытен, независим ни от каких частных целей, должен иметь такие законы, которых бы не мог изменить произвол человека и которые бы развивались из самой сущности предмета»[III]. Он выделил три области знаний камерального образования: «1) знание земли в хозяйственном отношении; 2) знание организма хозяйственного общества и 3) знание хозяйственной деятельности»[IV] и ясно обозначил необходимость перемены направления в образовании юношества в сторону народности. В области камеральных наук Ушинский говорил о важности изучения юридических понятий, сложившихся на народной почве с учетом условий местной жизни.

Независимость взглядов Ушинского, а также его противостояние возросшему формализму в деятельности лицея, способное, по его словам, убить «живое дело преподавания», спровоцировали недовольство со стороны руководства лицея. За молодым профессором установили негласный надзор, который вскоре привел к конфликту и отставке Ушинского в 1849 году. Почти полтора года ученый тщетно пытался устроиться на преподавательскую должность в Ярославле, зарабатывая на жизнь перевода-

---

I *Ушинский К. Д.* О камеральном образовании // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. I. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 135.

II Там же. С. 139.

III Там же. С. 154.

IV Там же. С. 187.

ми иностранных статей и написанием рецензий. После он уехал в Санкт-Петербург, где с 1850 по 1854 год служил помощником столоначальника Департамента инославных исповеданий в Министерстве внутренних дел. Но, по свидетельству его современника и педагога Ю. С. Рехневского[12], «к департаментской службе Ушинский был совершенно неспособен, и, по-видимому, он не принимал никакого участия в производстве текущих дел департамента и даже редко туда являлся, занимаясь на дому составлением исторических записок и исполнением других подобного рода поручаемых ему работ»[I].

Летом 1851 года Ушинский, находясь в служебной командировке в Черниговской губернии, женился на Надежде Семеновне Дорошенко, происходившей из древнего казацкого рода. С ней педагог был дружен с детских лет и всю жизнь испытывал к своей спутнице самые трепетные чувства. В браке у супругов родилось шестеро детей.

Не оставляя службу в департаменте, Ушинский увлекался философией, землеведением и изучением английского языка, который пригодился ему в работе журнального переводчика и критика. С 1852 года Ушинский сотрудничал с журналом «Современник»[13], а в 1854 году – с «Библиотекой для чтения»[14].

4 ноября 1854 года Ушинский по рекомендации бывшего директора Демидовского лицея П. В. Голохвастова[15], знавшего и высоко ценившего его заслуги, поступил на должность преподавателя русской словесности и законоведения в Гатчинский Николаевский сиротский институт[16], а уже 14 июля 1855 года стал исполнять обязанности инспектора классов.

Начало педагогической деятельности Ушинского пришлось на сложный период в российском образовании, ха-

[I] *Рехневский Ю. Т.* Константин Дмитриевич Ушинский // Вестник Европы. 1876. №. 2 // Интернет. Режим доступа: http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000016/st007.shtml (дата обращения: 19.05.2014)

рактеризующийся острым запросом на реформы. Огромный резонанс в обществе вызвала статья Н. И. Пирогова[17] «Вопросы жизни», в которой ученый выступил за гуманизацию школы в духе отечественных религиозно-культурологических традиций и против сословного обучения и ранней специализации. В самом начале своей статьи Пирогов приводит диалог:

«– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня.

– Быть человеком, – отвечал я.

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди»[I].

Поднятые Пироговым вопросы о воспитании человека как личности, а не представителя профессии зазвучали в российском обществе «вечевым колоколом»[II] и, по словам Ушинского, «пробудили спавшую у нас до тех пор педагогическую мысль»[18,III].

Вслед за Пироговым он обратился к главной цели педагогики – воспитания человека «для всех возможных честных путей в жизни»[IV].

Работая в Гатчинском институте, Ушинский сосредоточил свои усилия на решении злободневных проблем, в числе которых он выделял: соотношение общего и специального образования и его взаимосвязь с воспитанием, развитие талантов воспитанников и определение их при-

---

[I] *Пирогов Н. И.* Вопросы жизни // Морской сборник. 1856. Июльская книга. № 9. С. 559.

[II] Журнал Министерства народного просвещения. 1862. № 3. С. 223–245.

[III] *Ушинский К. Д.* Педагогические труды Н. И. Пирогова // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 3. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 11.

[IV] *Ушинский К. Д.* О проекте реорганизации Гатчинского института. Собрание сочинений.
Т. 3. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 629.

звания в жизни, организацию трудовой деятельности и, наконец, внедрение принципа народного образования в педагогическую практику. Свои теоретические разработки Ушинский публиковал в «Журнале для воспитания»[19], в издании которого принимал самое деятельное участие. Младший современник Ушинского, М. Л. Песковский[20], отмечал, что «время инспекторства Ушинского в Гатчинском институте – одна из самых блестящих эпох в истории этого учебного заведения, ярко отмеченная большою упорядоченностью всего учебно-воспитательного дела и успешностью его»[I].

Свою работу Ушинский начал с изучения педагогической литературы, состояние которой в России он нашел крайне неудовлетворительным. Статья «О пользе педагогической литературы», опубликованная в «Журнале для воспитания», стала первым и этапным научно-педагогическим трудом Ушинского, в котором он обосновал идею народного образования и поставил ее во главу нового направления в российской педагогике.

В начале своих размышлений Ушинский указал, что педагогическая литература не может заимствоваться с Запада, а «должна быть самостоятельной, народной»[II]; педагог не может быть только теоретиком или практиком и должен приобретать «педагогическую опытность», уделяя пристальное внимание и теории, и практике. По мнению Ушинского, «педагогическая опытность» – это мысль, зародившаяся в результате обобщения педагогом пережитых фактов и передаваемая в качестве идеи другим педагогам.

Ушинский отметил, что «воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и

[I] *Песковский М. Л.* Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность. Биографический очерк. С портретом Ушинского, грав. в Лейпциге Геданом. СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1893. 80 с.

[II] Там же. С. 16.

сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; но в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания Истины, от обдуманности плана?»[I].

Ушинский неоднократно проводил параллели между педагогикой и медициной, считая и ту и другую более искусством, чем наукой как таковой. Свое мнение ученый аргументировал тем, что специалисту в области медицины и педагогики недостаточно владеть только научными знаниями, но важно уметь их применить на практике, грамотно использовать в таком важном деле, как исцеление тела и души. «Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? – задавался вопросом Ушинский. – Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет также своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена уклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?»[II]

Ушинский утверждал, что занятие педагогикой требует от человека всесторонней развитости, увлеченности, четкого понимания цели и задач своей деятельности, много «нравственной энергии» и глубокого знания предмета, с которым он работает. Так как предмет воспитания, по мнению Ушинского, – человек, то педагог должен изучить своего воспитанника во всех отношениях, включая его психофизические особенности, дарования и способности, достоинства и недостатки, а только потом давать направления его

I Там же. С. 19.

II Там же. С. 21.

уму, бороться с леностью, формировать вкус и, что самое главное, внушить «любовь к Истине».

Ученый предостерегал от увлеченности иностранными воспитателями, называя их шарлатанами, чуждыми русскому духу и потому не могущими воспитать нравственную личность. Ушинский четко разделял понятие «истинно нравственного» воспитания от принятых в обществе правил, которые, по сути, являются скоротечной модой: «хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках… где следует, поднять нос, где можно, задать тону, не пропускать того, что плывет в руки, и проч., и проч.»[1].

Ученый считал, что личность воспитателя определяет дух учебного заведения, а главным средством воспитания называл «согретое теплотой» убеждение – «слово», против которого любая, даже самая совершенная методика не имеет никакой силы. Не случайно впоследствии знаменитый учебник Ушинского получит название «Родное слово».

Определив важность педагогической литературы в деле воспитания в своей первой статье, Ушинский вплотную приблизился к центральной теме своей научно-педагогической деятельности – христианской антропологии человека, которую он исчерпывающе развил позже, в своем главном сочинении «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (далее – «Педагогическая антропология»).

В следующей статье «О народности в общественном воспитании», опубликованной в том же «Журнале для воспитания» в том же 1857 году, Ушинский проанализировал историко-культурные закономерности развития воспитательной системы в Европе и охарактеризовал «общественное воспитание» в Германии, Англии, Франции и Соединенных Штатах Америки. Основываясь на большом историко-педагогическом и философско-психологическом

[1] Там же. С. 33.

материале, Ушинский сформулировал понятие «народный воспитательный идеал» и дал ему концептуальное обоснование.

Ученый аргументированно доказал, что каждый народ следует своей народной системе воспитания и образования, отвечающей его потребностям, но имеющей «однообразную» основу – «классицизм, общее европейское наследие и христианство, перешедшее в духовную жизнь новой Европы через посредство Рима и Византии, двух великих педагогов всех Средних веков»[I]. Именно в Средние века, по мнению педагога, образуются «великие нравственные существа – государства и народы, и классическое понятие о любви к Отечеству, скрывавшееся прежде в сердцах людей за любовью к своей общине, к своему сословию, к своему званию, снова возрождается и выступает на первый план»[II].

Анализируя общественное воспитание в других странах, Ушинский подчеркивал важность «народности» именно в педагогике. В отличие от науки, которая «принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого», «воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум, – и прежде всего обращается к характеру человека; характер и есть именно та почва, в которой коренится народность»[III].

Воспитание имеет целью не развитие наук, а формирование в человеке идеала, который может быть только народным и выражать национальные ценности, и потому идеал немца – «немецкий ecce homo, совершеннейший немец», «универсальный человек, гражданин мира», идеал англи-

---

[I] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 73.

[II] Там же. С. 73–74.

[III] Там же. С. 69–70.

чанина – «истинный джентльмен»; француз ценит «внешний блеск, тщеславие и материальную пользу», а «посреди самой развитой американской жизни, где все так хорошо, так полезно устроено, русскому человеку будет скучно и неуютно посреди всеобщего комфорта»[I].

Положенная Ушинским в основу воспитания «идея о человеке» должна отвечать на вопрос: «Каков должен быть человек по понятиям парода в известный период народного развития?» Он справедливо заметил, что «каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его общественной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы.

Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой и оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей, и если народный идеал человека не всегда сообразен с правилами строгой христианской нравственности, то это только потому, что сама христианская нравственность не вполне еще укоренилась в том или другом народе; но каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собой степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели, – выражает народную совесть»[II].

По глубине анализа выдвинутых проблем, широте охвата историко-культурного материала, конкретности и четкости формулировок статью Ушинского «О народности в общественном воспитании» можно рассматривать, с одной стороны, как программную в научном наследии са-

[I] Там же. С. 89.

[II] Там же. С. 122.

мого педагога, так как в ней он определил идею своей педагогической системы; а с другой – как концепцию воспитания личности, основные положения которой актуальны в педагогике как XIX, так XXI века.

Одним из самых интересных и ярких по силе высказывания трудов Ушинского являются «Письма о воспитании Наследника Престола». Биографы до сих пор не пришли к единому мнению об обстоятельствах написания этих четырех писем. Один из первых биографов Ушинского А. Ф. Фролков[21] датирует их концом 1850-х годов, когда Ушинский пребывал в Ницце и беседовал о проблемах воспитания с императрицей Марией Александровной. Педагог быстро завоевал доверие Ее Величества, и она попросила его высказать мнение о воспитании наследника Российского престола.

Ушинский отнесся к поручению с большей ответственностью, считая, что воспитание наследника – «святое дело», которое «равняется с самыми высокими государственными делами и реформами»[I] и напрямую связано с «благоденствием родины».

Учитывая, что Цесаревичу Николаю Александровичу[22] в ту пору минуло шестнадцать лет, Ушинский задался вопросом: «Не миновала ли пора воспитания? Не начинается ли пора примеров, деятельности?»[II] Свой ответ он пояснил характерным для юношеского возраста новообразованием – становлением самосознания, когда «наука начинает действовать на сердце человека» и человек увлекается наукой не ради знаний, а ради формирования убеждений, касающихся разных сфер жизни человека. Поэтому юношеская пора требует пристального внимания к выбору воспитательных методов и средств, особенно когда речь

[I] *Ушинский К.Д.* Письма о воспитании наследника русского престола // Интернет. Режим доступа: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_0060.shtml (дата обращения: 18.07.2014)

[II] Там же.

идет о воспитании юной души того, кому суждено стать «душой 60 миллионов русского народа».

«Первое письмо» Ушинского в бо́льшей степени посвящено личности воспитателя будущего Монарха. По мнению ученого, им может быть только честный русский человек (не француз, не немец), «прочувствовавший» духовные потребности народа, способный, не посягая на свободу личности, открыть перед своим воспитанником пути для формирования исключительно русских убеждений.

Во «втором письме» Ушинский охарактеризовал сам процесс воспитания, называя его «духовно-эстетическим» или идеальным, подразумевая под этим понятием «глубину» и «красоту» идеи-убеждения, которой должен руководствоваться Монарх в своей жизни.

В третьем письме Ушинский не пренебрег емкими характеристиками злободневных проблем своего времени, таких как: «общественная и административная нравственность в большом упадке»; «у нас нет ни положительных общественных убеждений, ни людей, ими проникнутых и которые могли бы явиться их представителями в государственной деятельности»; «русская образованная молодежь не выносит из воспитания никаких прочных метафизических воззрений»[1].

Довольно категорично Ушинский разделил современников на три сорта – «людей с сильными эгоистическими антиобщественными убеждениями, людей с слабыми, хаотическими общественными стремлениями, выработавшимися в убеждения, и мечтателей», указав все-таки, что есть незначительная часть благородных людей, сознающих необходимость убеждений и увлекающихся идеями, пусть даже и противоречащими друг другу.

Четвертое письмо раскрывает области наук, к которым следует приобщать Наследника. Обосновывая полезность той или иной науки в воспитании Монарха,

[1] Там же.

Ушинский еще раз акцентировал внимание на цели воспитания – формировании убеждений, в центре которых идея служения Отечеству и незыблемость нравственного примера Монарха, наделенного неограниченной властью, своему народу. Юрист и педагог, Ушинский дал интересное, в духе отечественных религиозно-культурологических традиций, толкование «неограниченной власти». Он писал: «Неограниченной власти в смысле неограниченного произвола нет на земле – да нет и на небе, потому что если религия и приписывает Творцу неограниченность власти, то не потому, чтобы Он мог делать добро и зло, но потому, что Ему не нужно ограничивать Себя, ибо зло невозможно для Существа, вся сущность Которого есть благо»[I].

Как завет педагога своему Высочайшему ученику звучит убеждение Ушинского, что благоденствие России зависит и от счастья Монарха, которое заключается «не в остановке ее развития и не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем из сознания действительных народных потребностей, а не из детского желания угоняться за Западом»[II].

Труды Ушинского не остались без внимания. Очень быстро их заметил министр народного просвещения А. С. Норов[23]. В 1858 году при его содействии и по рекомендации известного профессора и академика А. В. Никитенко[24] Ушинский получил назначение на должность инспектора классов обоих отделений Смольного института – Николаевского, для девиц дворянского происхождения, названного в просторечии «благородным», и Александровского Мещанского училища, для девиц из мещан, именуемого «неблагородным».

Назначение Ушинского было вызвано назревшей необходимостью реформирования Смольного института – за-

---

I Там же.

II Там же.

крытого учебного заведения, пребывая в котором в течение длительного срока воспитанницы оказывались фактически оторваны не только от общественной жизни, но и от своей семьи. Требовались изменения, и на Ушинского возлагались большие надежды. Он подошел к делу с энтузиазмом и свойственным ему педагогическим чутьем. Учитывая, что женские институты в то время были единственными средними образовательными заведениями для женщин, он приложил все усилия, чтобы привести образовательный процесс к определенной логике.

Реформы Ушинского заключались в следующем: девятилетний срок пребывания в институте сокращался до семилетнего; каждому классу соответствовал годичный курс обучения; объем учебной нагрузки и продолжительность учения в обоих отделениях Смольного института уравнивались; систематизировался процесс образования: в его основу было положено изучение родного языка, в младших классах введено наглядное обучение, значительно улучшена система преподавания русской и зарубежной истории, географии и обществознания и осуществлено интегрирование некоторых дисциплин; остававшейся долгое время без должного внимания математике отводилось первостепенное место в числе наук, развивающих логическое мышление.

В старшем классе большое внимание уделялось истории отечественной литературы. Одну из важнейших задач женского воспитания Ушинский видел в том, «чтобы еще в заведении приучить девиц к полезному, плодовитому чтению: внушить им любовь к нему; образовать в них вкус к изяществу в литературе и таким образом положить прочное основание дальнейшему их самообразованию»[I]. Заслугой Ушинского стало открытие в Смольном институ-

[I] *Ушинский К. Д.* Материалы Смольного института // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 293.

те педагогического класса с двухлетним курсом обучения, дававшего воспитанницам возможность познакомиться с педагогикой и дидактикой в теории и на практике. Класс имел большое значение в женском образовательном заведении, так как способствовал раскрытию предназначения женщины – матери, первой воспитательницы и наставницы человека, в которой, по мнению Ушинского, уже природой заложены педагогические наклонности.

Вклад Ушинского в развитие Смольного института был велик. За короткий период пребывания на посту инспектора, с 1859 по 1862 год, ему удалось решить целый ряд задач, накопленных за десятилетия.

Нововведения ученого привлекали к нему молодых учителей-единомышленников. В 1860 году вокруг Ушинского сложился педагогический кружок, состоявший из известных ученых-преподавателей: математика В. О. Буссе, словесников В. И. Водовозова и О. Ф. Миллера, географов В. И. Лядова, Д. Д. Семенова и А. И. Павловского, физика Я. И. Пугачевского, историков Л. Н. Модзалевского и М. И. Семевского и других[I].

Члены кружка собирались по четвергам в квартире Ушинского в маленьком флигеле Смольного института, где в дружеской, уютной атмосфере обсуждали программы и предложения по улучшению образования в России. Сам Ушинский на таких «четвергах» обсуждал свой труд «Детский мир». Здесь родилась идея прогрессивного психолого-педагогического и историко-философского журнала «Убеждение».

В ответ на прошение Ушинского разрешить печатать новый журнал министр народного просвещения Е. П. Ковалевский предложил ему стать редактором «Журнала Министерства народного просвещения» (ЖМНП)[25] и здесь

---

I *Л. Н. Модзалевский*. К биографии Ушинского (По поводу его биографического очерка) // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 11. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1952. С. 433.

воплотить программу, разработанную педагогом для журнала «Убеждение».

Ушинский сразу наметил цель – сделать журнал исключительно педагогическим, рассматривающим педагогику с позиции ее методологии. Ему это удалось. На посту редактора Ушинский пробыл год и два месяца. За этот период он опубликовал в ЖМНП несколько лучших своих статей: «Труд в его психическом и воспитательном значении», «О нравственном элементе в русском воспитании» (обе – в 1860 году), «Воскресные школы», «Проект учительской семинарии», «Родное слово» (все три – 1861 года) и «Психологические монографии. Внимание» (1860). Последняя была задумана как первая часть серии монографий, посвященных значению психологии в воспитании человека. Впоследствии намеченные здесь методологические основы будут системно и полно изложены в «Педагогической антропологии».

Статья «Труд в его психическом и воспитательном значении» носит характер историко-философского трактата, в котором четко расставлены педагогические акценты и ясно сформулировано значение труда в жизни человека, как организма (индивидуума) и как личности (индивидуальности).

Необходимость труда Ушинский аргументированно обосновывал эпизодами из истории Древнего Рима: «Рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каких ни после, ни прежде никогда не представляла история»[1] и примерами из современной ему Западной Европы и Америки, стремящихся к обогащению в ущерб нравственному и умственному развитию.

Ушинский писал: «Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный

[1] *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 335.

мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека; словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политико-экономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы… с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться»[I].

Напомнив, что труд заповедан Богом изгнанному из рая человеку как средство жизнедеятельности, Ушинский показал его разностороннее значение – труд, преображающий окружающий мир (труд тела), и труд, совершенствующий внутренний мир (умственный и духовный труд), а также указал на необходимость того и другого для достижения счастья.

Впервые в этой статье Ушинский затронул проблему «счастья», которую в полной мере раскрыл позже, в «Педагогической антропологии».

Согласившись, что материальные плоды труда составляют человеческое достояние, Ушинский подчеркнул, что «только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья»[II], и тут же предостерег, что «воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а приготовлять к труду жизни… Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»[III].

По мнению Ушинского, труд, как свободная, не противоречащая христианской нравственности деятельность человека, направленная на совершенствование мира и самого себя, и есть его счастье – его истинный смысл жизни.

[I] Там же. С. 336.

[II] Там же. С. 337–338.

[III] Там же. С. 348.

Следующая статья Ушинского, опубликованная в «ЖМНП», «О нравственном элементе в русском воспитании», представляет собой продолжение статьи «О народности в общественном воспитании», в которой педагог продолжает развивать идею народных школ и ратовать за «нравственно-религиозное воспитание детей, в основании которого положена религия, наука и жизнь»[I].

В отличие от предыдущей статьи текст «О нравственном элементе…» не имеет логической структуры, но именно здесь очень ярко выражен религиозно-национальный аспект воспитания.

Ушинский справедливо указал, что даже самое «величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности»[II], которая, по мнению педагога, зависит прежде всего от семейного, религиозного и общественного воспитания и формируется под влиянием литературы. В статье Ушинский умело апеллирует к персонажам русской классики, особенно героям произведений Н. В. Гоголя, желая тем самым, с одной стороны, продемонстрировать перед читателем типажи своей эпохи, а с другой – привлечь его внимание к чтению, которое педагог считал первой ступенькой нравственного воспитания.

Подметив патриархальность характерной чертой русского общества – как крестьянства, так и дворян, Ушинский особую роль в воспитании отводил религии: «Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди»[III].

[I] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 479.

[II] Там же. С. 430.

[III] Там же. С. 452.

Уникальным качеством, присущим всему русскому народу, Ушинский считал патриотизм, на основе которого можно и нужно взращивать нравственность. «Мы были бы очень близоруки, если бы подметили в характере нашего простого народа один только патриархальный оттенок. Нет, мы видим в нем много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности. Начало товарищества, проявляющееся в дружинах, в новгородских ватагах, малороссийском казачестве и нынешних артелях, не показывает ли, что высокое чувство дружбы глубоко коренится в славянской природе, в которой, вместе с тем, дивным образом соединяются патриархальная неподвижность с беззаветной удалью»[I].

Большую ответственность Ушинский возлагал на личность учителя, который должен быть и «истинным христианским воспитателем», и специалистом, прошедшим «долговременную теоретическую и практическую подготовку». Он смело заявлял: «Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве?»[II]

Статья «О нравственном элементе…» состоит из трех частей, посвященных воспитанию крестьянства, дворянства и общим выводам.

В первой части педагог подмечал «раздвоенность нравственной сферы» русского крестьянина: «Он строго держит посты, но обманет вас на товаре и в Страстную Пятницу… для него возможно, помолившись очень усердно, немедленно же стать за прилавок и с клятвами и божбою обмеривать и обвешивать покупателя, в котором он видит существо, не имеющее никакого права на его честность»[III].

---

I Там же. С. 444–445.

II Там же.

III Там же. С. 439–440.

Эту раздвоенность Ушинский объяснял тем, что, во-первых, единственным воспитателем крестьянства был семейный быт с его патриархальным укладом, и потому христианское понятие «ближний» для крестьянина приравнивалось исключительно к членам его многочисленной семьи; а во-вторых, бесправным положением крепостного крестьянства (статья написана за год до отмены крепостного права). Ушинский считал, что «нравственность и свобода – два такие явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается не свободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие»[I].

В бесправном положении большей части русского народа Ушинский видел корень государственного произвола, неуважения к законам и правам других лиц и, как следствие, неуважение к самому себе, проявляющееся в заискивании и малодушии, так хорошо описанных у А. С. Грибоедова.

Во второй части Ушинский высказал обеспокоенность воспитанием русских дворян, указав, что русское дворянское сословие чрезмерно увлеклось западными методами: «По большей части детей не воспитывают, а готовят чуть не с колыбели к поступлению в то или другое учебное заведение или к выполнению условных требований того общественного кружка, в котором, по мнению родителей, придется блистать их детям»[II].

Возможный выход из сложившейся ситуации в русском воспитании Ушинский указывал в сближении образования и Церкви. Ученый видел в православии «единственную религию, которая, сохраняя нерушимо не

[I] Там же. С. 467.

[II] Там же. С. 463.

только общие, основные истины христианства, но и свои древние формы, может стать религией великого и образованного народа»[I].

Вопросу сближения образования и Церкви посвящена статья Ушинского «Воскресные школы», написанная в форме письма к преподавателям и устроителям провинциальных районов России, что и обозначено в подзаголовке «Письмо в провинцию». Любуясь «разнообразием лиц, одежд и состояний» учащихся, которых объединяет «что-то родное», и указывая на главное преимущество воскресных школ в том, что они основываются «на совершенно свободном желании, с одной стороны, учиться, с другой – учить»[II], Ушинский строго отмечал нехватку педагогических навыков у местных педагогов и отсутствие необходимой литературы для обучения.

Важной нравственной задачей устройства воскресных и других школ Ушинский видел сближение «образованных людей с людьми рабочего класса». Педагог писал: «Между этими двумя классами повсюду существует какой-то антагонизм, и люди рабочего класса всегда с недоверием, не лишенным некоторой злобы, и с завистью смотрят на высшие сословия. Это и неудивительно, если оба эти слоя народа встречаются между собою только в безжалостных, экономических отношениях; если между ними не разменивается ни одно откровенное, задушевное слово, ни одна общечеловеческая, примиряющая мысль»[III]. По мнению Ушинского, именно такая «примиряющая мысль», почерпнутая из христианства, может стать мощным скрепляющим нравственным звеном в народе, обеспечивающим «благоденствие государства, его спокойствие, силу и богатство».

---

[I] Там же. С. 454.

[II] *Ушинский К. Д.* Воскресные школы (Письмо в провинцию) // Там же. С. 498.

[III] Там же. С. 496–497.

Особую роль в преподавании в воскресных школах Ушинский отводил образованным женщинам. Свято храня память о своей матери, Ушинский говорил что «в женском характере есть удивительно размягчающий элемент, съедающий нечувствительно ту грубую кору, облекающую сердце, которая так упорно мешает развитию мальчика, заброшенного в детстве»[I].

В статье «Воскресные школы» Ушинский четко обозначил волнующие его принципиально важные цели нравственного воспитания. Его дальнейшие труды посвящены их научному обоснованию и разработке методов для их достижения. Первостепенной он видел необходимость «открыть в Церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений»[II], объясняя свое утверждение тем, что в школе человек пребывает лишь краткий период своей жизни, тогда как Церковь сопровождает его на всем жизненном пути. Школа же обязана научить человека «читать и понимать читаемое», а также развить у него умственные способности, наблюдательность, память, воображение и умение самостоятельно «приобретать новые познания».

Ведущим методом обучения, по Ушинскому, должен стать словесный, предполагающий беседы учителя с учащимися, а не «книжный» – чтение учащимися литературы. Предметом бесед Ушинский рекомендовал сделать: «1) Главнейшие события ветхозаветной истории, главные и второстепенные события истории евангельской и истории Церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека, о которых, впрочем, следует говорить более при изложении событии евангельской истории, обращаясь в то же время к образу жизни самих учеников. 2) Крупнейшие события из русской истории и те из все-

I Там же. С. 499.

II Там же. С. 508.

общей, которые находятся в связи с русской или историей христианской Церкви. 3) Главные физические явления, как то: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и т.п. 4) Различие главнейших пород животных, с показанием этого различия на животных домашних и тех, которые могут быть знакомы ученикам. 5) Умственное счисление, преимущественно на предметах наглядных: мера, вес, измерение времени и пространства …»[1] Следующим по значению методом Ушинский считал «наглядный» и потому указывал на важность наличия богатого наглядного материала – картин в учебных классах.

Все эти и выше обозначенные положения нашли свое законченное выражение в знаменитом труде Ушинского «Родное слово».

Начало ему было положено выходом в «ЖМНП» одноименной статьи, где педагог впервые дал психолого-педагогическую характеристику процессу изучения родного языка и научное обоснование его роли в целесообразности в формировании личности. Ушинский рассматривал язык не столько как систему фонетических, лексических и грамматических единиц для выражения мыслей и чувств или как средство общения, сколько как живой организм или народный ген, рожденный культурой и отражающий этапы духовного развития народа.

В 1861 году, незадолго до выхода статьи «Родное слово», Ушинский издал книгу «Детский мир и Хрестоматия», которая раскрывала перед педагогом разнообразные стороны детской души, одновременно служила пособием по развитию речи у учащихся начальной школы и предназначалась для классного чтения в первых классах Смольного института.

Идея «Детского мира» – книги, ориентирующей педагога на изучение родного языка как главного предмета, зародилась у Ушинского еще в Гатчинском институте. Еще

[1] Там же. С. 502.

тогда, сотрудничая в журналах «Современник» и «Библиотека для чтения», Ушинский высказал ряд мыслей о значении родного языка в жизни народа и о влиянии местных говоров на формирование великорусского языка.

«Детский мир» Ушинского состоит из разделов: «Первое знакомство с детским миром», «Из природы», «Первое знакомство с родиной», «Из Русской истории», «Из географии», «Первые уроки логики», а «Хрестоматия» включает лучшие произведения литературы первой половины XIX века: «Басни и рассказы в прозе», «Стихи», «Проза».

По мысли Ушинского, его книга должна была давать учащимся элементарный набор знаний о природе, отечественной истории и географии, заложив тем самым основы общего образования. Особое внимание педагог уделил систематизации материала, предусматривающей плодотворное уяснение учащимися единства сотворенного Богом мира и взаимосвязанности всех происходящих в нем процессов. Он широко использует методы поступательного изучения материала от простого к сложному, наглядности и побуждения учащихся к мыслительной деятельности. Каждый текст «Детского мира и Хрестоматии» носит самостоятельный характер и одновременно органично вплетен в общую канву книги.

Книга Ушинского имела огромный успех. Она распространялась в разные школы по всем регионам России и в первый же год выдержала три издания. Всего при жизни педагога было десять переизданий, и это несмотря на то, что с 1866 года Министерство просвещения отказалось рекомендовать ее для своих учебных заведений. В каждое переиздание Ушинский стремился привнести что-то новое, вызванное насущными потребностями школ. Окончательный текст сформировался только к пятому изданию. Из него Ушинский исключил все методические рекомендации для учителя, предполагая в дальнейшем внести их в отдельную книгу – приложение к «Детскому миру». Но ис-

полниться замыслу ученого было не суждено. Постепенно эти весьма ценные для педагогики материалы забывались, и только в 1948 году они были заново изданы в 11-томном собрании сочинений Ушинского.

На посту инспектора Смольного института Ушинский пребывал недолго. Клеветническое обвинение Ушинского в «распространении безбожности и безнравственности»[26] заставили педагога подать заявление с просьбой командировать его за границу для изучения опыта зарубежных школ, уволив с занимаемой должности. В июне 1862 года он был освобожден от исполнения должностных обязанностей, причислен к IV отделению собственной Ее Величества императрицы Марии Александровны канцелярии, с оставлением прежнего содержания, и отправлен в заграничную командировку с целью ознакомления с состоянием женского образования за рубежом.

Около пяти лет, с 1862 по 1867 год, Ушинский вместе с семьей провел за границей. Поселившись ввиду расстроенного здоровья в Швейцарии, на родине Песталоцци, сперва близ Веве, а затем в Интерлакене, Ушинский принялся за изучение устройства местных народных школ, учительских семинарий в Мюнхенбухзее, Веттингене и Цюрихе и женских учебных заведений, а также посетил школы Германии, Франции, Бельгии, Италии.

Во время своей жизни в Швейцарии Ушинский стал каждую субботу навещать Н. И. Пирогова, который жил неподалеку, в Гейдельберге. Документальные подтверждения дружбы этих двух выдающихся деятелей отсутствуют, но известно, что Ушинский глубоко уважал Пирогова. В 1863 году в № 3 «ЖМНП» он опубликовал одну из своих лучших статей «Педагогические сочинения Н. И. Пирогова», посвященную общим вопросам современной педагогики.

Результаты своих заграничных исследований, личные впечатления и переживания Ушинский записал в дневнике, а некоторые мысли изложил в переписке с Л. Н. Мод-

залевским. Сейчас дневник Ушинского хранится в архиве Института литературы Российской академии наук. Он лег в основу семи крупных научных статей – «Писем из Швейцарии», опубликованных под общим заглавием «Педагогическая поездка по Швейцарии» в «ЖМНП» в 1862 (№ 12) и 1863 (№ 1, 3, 4, 6) годах.

Испытывая тоску по родной школе, Ушинский занялся составлением ранее задуманных им книг для первоначального обучения детей, известных под заглавием «Родное слово». Этому капитальному труду Ушинского предшествовал целый ряд дидактических статей о преподавании родного языка, но окончательно идея курса начальной школы, построенного на изучении родного языка, оформилась только вдали от Родины.

Утверждая, что «всё школьное ученье и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом»[I], Ушинский неоднократно подчеркивал, насколько важно заложить этот элемент в начальной школе, когда воспитание ребенка осуществляется в процессе прямого воздействия педагога, принимающего роль учителя-родителя.

«Родное слово» стало уникальным и общепризнанным учебником для начальной школы в дореволюционной России. Он печатался миллионными тиражами и распространялся по образовательным учреждениям Империи. Известный организатор земских училищ барон Н. А. Корф[27] ввел преподавание «Родного слова» в сорока школах Александровского уезда Екатеринославской губернии (ныне Днепропетровская область). Он отмечал, что «Родное слово» способствует духовному и умственному развитию ребенка и мотивирует его к сознательной позитивной деятельности. Ушинский пристально следил за процессом обучения детей по «Родному слову» и с боль-

---

[I] *Ушинский К. Д.* Родное слово // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 6. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1949. С. 259.

шим интересом читал ежегодные «Отчеты Александровского уездного училищного совета», издаваемые Корфом в помощь самообразованию учителей.

Название учебника – «Родное слово» – указывает на христианский смысл грамотности: познание Слова Божия путем декодировки системы графических знаков – азбуки, созданной святыми братьями Кириллом и Мефодием для письменной передачи славянской речи. Такая декодировка обязательно должна сопровождаться эмоционально-ценностным переживанием ребенком изучаемого материала, поэтому Ушинский и уделял столь пристальное внимание содержанию «Родного слова». Текст книги основан на богатом педагогическом опыте автора и других учителей. Первое издание увидело свет в 1864 году. Оно предусматривало два года обучения. «Год 1-й» включал азбуку, книгу для чтения с прописями и помещенными прямо в тексте картинками и образцами для рисования, которые могли составить полную детскую энциклопедию; «Год 2-й» – вторую книгу для чтения с картинками в тексте. Отмечая бедственное состояние детской литературы, Ушинский самостоятельно занимался подбором и составлением текстов, свободных от причастных и деепричастных оборотов, не употребляемых детьми и трудно ими усваиваемых. В «Родное слово» вошли: короткие рассказы, сказки, поговорки, пословицы, народные песни, басни, стихи русских поэтов, самого Ушинского, подписанные инициалами «К. У.», и его друга Л. Н. Модзалевского, подписанные «Л. М.».

Позже, в 1870 году, Ушинский выпустил «Год 3-й», посвященный русской грамматике, содержащий сказки А. Пушкина, басни И. Крылова, А. Измайлова, А. Нахимова, А. Никитенко, И. Хемницера.

Летом 1870 года уже серьезно болевший Ушинский отправился в Крым, где планировал завершить отдельный выпуск «Родного слова», дающий первоначальные

сведения о географии. У него уже были заготовлены черновые наброски описаний родины, сделанные в период работы над «Детским миром». Но эта идея так и не реализовалась из-за обострившейся болезни и последовавшей смерти ученого.

Ушинский справедливо утверждал, что «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только чрез посредство той же среды – отечественного языка»[I].

Барон Корф был одним из немногих, кто сумел развить педагогическую идею Ушинского. В своих школах он разработал специальную систему занятий, или предметов, на основе курса «Родное слово», подразумевавших выполнение развивающих упражнений: игру в буквы, сочинение слов, скоропись, русское чтение, диктовку, чистописание, мироведение, арифметику. Корф верно следовал рекомендациям Ушинского: «Не одним, но несколькими предметами: наглядное обученье, письмо, рисование, детские работы, чтение, счет, библейские рассказы, пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребенке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость»[II]. Важным условием преподавания стала беседа учителя с учеником, затрагивающая ближайшие и понятные ученику темы, например природу местности, которую он может наблюдать ежедневно. Много внимания уделялось наглядному обучению – умению ученика фиксировать мысль на тех или иных явлениях и предметах, и логическим упражнениям – анализу этих явлений и предметов с последующим получением смыслов. Взаимосвязь наглядности и логики, по замыслу Ушинского, способствовала нравственному и умственно-

---

[I] Там же. С. 262.

[II] Там же. С. 249.

му развитию ребенка, открывала перед ним возможности для конструирования понятийной картины мира на основе народного мировоззрения и с ранних лет позволяла формировать духовную и гражданскую идентичность, которая является первостепенным показателем духовно-нравственного воспитания личности.

Ушинский не считал свой труд исчерпывающим и рассматривал его как этапное дидактическое руководство, которое должно положить начало выпуску множества «дельных книг» и со временем занять место в семейной библиотеке. Он писал: «Издавая такое руководство для учаших по “Родному слову”, я имел в виду не только школу, но и семью»[I].

По мнению Ушинского, начальная школа должна походить на семью, где ребенок делает первые шаги, впервые слышит родную речь и произносит первые слова. Педагог был убежден, что «в первоначальном обучении отечественный язык занимает, бесспорно, главное место»[II]. Ушинский неоднократно отмечал наличие природных педагогических наклонностей в женщине-матери и указывал на важность первоначального домашнего воспитания: «лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше»[III], ребенку «нужно дать созреть», нравственно подготовить его «чтением библейских событий»[IV]. Оптимальным возрастом для начала обучения Ушинский считал 7 лет. Свое мнение он подкреплял православной традицией допущения ребенка к исповеди с 7 лет.

По мысли Ушинского, «в школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок

[I] Там же. С. 241.

[II] Там же. С. 243.

[III] Там же. С. 244.

[IV] Там же. С. 246.

без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся»[I].

«Родное слово» стало первым массовым и общедоступным российским учебником для начального обучения детей, включавшим особый раздел «Руководство к преподаванию по „Родному слову“ для учителей и родителей». Это руководство оказало огромное влияние на становление отечественной народной школы, в которой б*о*льшее внимание уделялось духовно-нравственному воспитанию детей.

В дореволюционной России «Родное слово» выдержало 146 изданий. В советский период учебник неоднократно переиздавали, но в сокращении: из него устранили часть текстов и иллюстрации религиозного содержания.

Ушинский тяготился пребыванием за границей, и в особенности западными взглядами на воспитание. Желая обучать своих детей только в России, он вернулся на Родину в 1866 году. Еще через год – приехал в Санкт-Петербург.

К своему глубокому огорчению, он узнал, что Министерство просвещения не допустило его «Детский мир» до своих учебных заведений. Оскорбленный Ушинский взялся за новый труд, ставший его главным, фундаментальным произведением, – «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

Уже с 1864 года Ушинский печатал очерки «Педагогической антропологии» в форме статей в «Педагогическом сборнике».

В 1866 году в журнале «Отечественные записки»[28] вышла в свет статья «Вопрос о душе в его современном состоянии», также являвшаяся органической частью «Педагогической антропологии» и представлявшая собой ряд статей по методологии современной психологии, объеди-

[I] Там же. С. 259.

ненных единым заголовком. Одновременно началось издание первого тома «Педагогической антропологии».

Ушинский вынужденно опубликовал эти материалы отдельно в виде методологического введения к своему фундаментальному труду, потому что первый том так разросся, что уже не вмещал их в себя. Ученый хотел, чтобы «Вопрос о душе…» вышел раньше первого тома и подготовил читателя к капитальному изданию. После выхода статьи Ушинский остался недоволен. «Статья вышла какая-то оборванная»[I], – писал он Л. Н. Модзалевскому, а у редакции просил сохранить рукопись для использования ее в его книге.

«Вопрос о душе…» практически больше не издавался. Большей части педагогов эти материалы остались неизвестными, хотя их научная ценность не утрачивает актуальности и сегодня. В них Ушинский, не являясь приверженцем какой-либо философской теории, дал развернутую критику идеалистической и материалистической философий и осветил степень их негативного воздействия на еще не оформившееся мировоззрение юношества, подверженного в силу возрастных особенностей такого рода влияниям.

В 1867–1869 годах увидело свет первое издание двухтомной «Педагогической антропологии». Третий том остался незавершенным.

В своем труде Ушинский задался целью четкого и обстоятельного обоснования влияния психофизических процессов в организме человека на дело воспитания и формирования личности, построения научного курса педагогики.

Первый том включает две части: физиологическую, в которой Ушинский в сравнении рассматривает растительный и животный организмы, а далее подробно анализирует деятельность нервной системы – строение мускулов, рефлексы, привычки и навыки как усвоенные рефлексы,

[I] Письмо К. Д. Ушинского к Л. Н. Модзалевскому. 9 декабря 1966 г. // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 3. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1948. С. 676.

их нравственное и педагогическое значение, наследственность, инстинкты; и психологическую, посвященную вниманию, ассоциациям, забвению и памяти, воображению, суждениями и заключениям, рассудку и разуму, и главу «Сознание». Второй том «Педагогической антропологии» представляет собой логическое продолжение первого и содержит две части: «О чувствованиях» и «Воля».

В третьем томе Ушинский планировал изложить «в системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собой вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души»[I]. Он задумал включить в третий том «особый, последний отдел, под названием явлений духовных, в отличие от явлений душевных, общих человеку и животному»[II].

В таком виде «Педагогическая антропология» виделась Ушинскому вполне законченным трудом с тремя отделами, раскрывающими явления телесного организма, души и духа.

Ушинский рассматривал все стремления живого организма в целокупном стремлении – «быть и жить», поясняя, что для тела важно быть, а для души – жить, и выделял свойственные только человеку духовные стремления, превосходящие стремления тела и души, обнаруживающиеся в его самосознании и проявляющиеся в религиозных и эстетических переживаниях (чувствованиях), вере в Бога и устремленности в будущее.

Кроме указанных выше вопросов «педагогическая антропология» содержит обоснование предмета педагогики.

Ученый указал, что педагогика черпает знания из антропологических наук, в которых «изучается теле-

---

I *Ушинский К. Д.* Основные вопросы третьего тома «Педагогической антропологии» // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 10. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. С. 11.

II Там же. С. 12.

сная и душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях», и отметил, что «во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека»[I].

Определив предметом педагогики человека, Ушинский рассмотрел содержание педагогики как собрания правил воспитательной деятельности и сделал вывод, что эти правила не могут стать ключевыми и незыблемыми положениями или законами специальной науки воспитания. Если наука изучает уже существующие или существовавшие явления природы и имеет возможность их изменения (не всегда позитивного), то педагогика, изучая и узнавая человека «во всех отношениях»[II], преобразует его и совершенствует, создает из индивида личность, ориентируясь на проверенный временем и закрепленный традицией «культурный образец» – идеал. Эта творческая функция педагогики позволила Ушинскому отнести ее к сфере искусства: «Ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусствами, имеющими своею целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, – будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека»[III].

Ушинский нередко сравнивал педагогику с медициной, объясняя свое сравнение тем, что и та и другая заботятся о природе человека, и предостерегал педагогов от слепого следования устоявшимся правилам воспитания:

[I] *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том первый // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 8. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. С. 22.

[II] Там же. С. 23.

[III] Там же. С. 12.

«Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания»[I].

Заявление Ушинского – «Мы будем называть педагогику искусством, а не наукой воспитания»[II] позволило многим исследователям ошибочно утверждать, что он не рассматривал педагогику с научной точки зрения.

Но глубина поднятых в «Педагогической антропологии» вопросов ясно показывает, что Ушинский рассматривал педагогику достаточно обстоятельно. Ученый одним из первых указал, что педагогика, являясь прикладной наукой, в теории опирается на постулаты других наук. В их числе: «анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова»[III]. Он предлагал отделять «педагогику в обширном смысле как собрания знаний» или «собрание наук» от «педагогики в тесном смысле как собрание воспитательных правил». Последнюю он называл еще «теорией искусства, выведенною из этих наук»[IV].

В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» Ушинский ясно обозначил: «Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств»[V], потому что оно,

---

[I] Там же. С. 13.

[II] Там же. С. 14.

[III] Там же. С. 22.

[IV] Там же. С. 23.

[V] Там же. С. 32.

во-первых, опирается на достижения науки, а во-вторых, стремится к идеалу – совершенному человеку.

Трехлетнее пребывание в сыром климате Санкт-Петербурга отразилось на здоровье Ушинского самым негативным образом. Весною 1870 года он отправился в Италию, но по дороге сильно заболел и пролежал в Вене около двух недель. Местные врачи посоветовали ему поехать в Крым лечиться кумысом.

В Крыму Ушинский поселился в имении господина Варле в Альме, неподалеку от Бахчисарая. Поправившись, он решил подробно изучить Крым и с этой целью объехал весь его южный берег и посетил Симферополь. Ученый познакомился с рядом учебных заведений, увидел плодотворное применение его «Родного слова» для обучения русскому языку татар (они говорили, что наряду с Кораном этот учебник есть в каждой местной библиотеке), участвовал в съезде учителей.

В конце июля 1870 года, решив обосноваться в Крыму и купить небольшое поместье неподалеку от Ялты, Ушинский вернулся к семье, в имение Богданка Новгород-Северского уезда Черниговской губернии. Здесь ученого ожидал страшный удар. Его старший сын, Павел, трагически погиб на охоте, и Ушинский вернулся в Богданку как раз в день похорон. Эта трагедия окончательно подорвала силы Константина Дмитриевича.

Осенью он приехал с семьей в Киев, где купил дом и устроил своих дочерей в институт, мечтая при этом все же вернуться в Санкт-Петербург. В одном из писем к своему другу Я. П. Пугачевскому[29] он писал: «Худ ли, хорош ли Петербург, но я с ним сжился сердцем, в нем протекла самая существенная часть моей жизни: много перечувствовано и горя, и радости и много проработано; там я таскался без куска хлеба и там же составил состояние; там напрасно искал места уездного учителя и беседовал с Царями; там был неведом ни одной душе и там приобрел себе имя – наде-

юсь, честное, – и вот почему слеза навертывается у меня на глаза, когда я вспоминаю Петербург и что, по всей вероятности, мне уже более не видать его»[I].

В октябре по рекомендации докторов Ушинский отправился с двумя младшими сыновьями в Крым на грузовом пароходе, так как пассажирское судоходство уже прекратилось. По дороге он простудился и остановился в Одессе в «Северной гостинице», где 21 декабря 1870 года (3 января 1871 года) умер. Ему было 47 лет.

Ушинского, согласно его воле, похоронили на кладбище Выдубе(и)цкого монастыря в Киеве.

* * *

Педагогическое наследие Константина Дмитриевича Ушинского не утрачивает своей актуальности вот уже на протяжении многих десятилетий.

Его замечание – «сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!» и перечень «врагов воспитания», в числе которых: «жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести»[II] – вполне применимо к ситуации в современном обществе.

Сегодня, в эпоху постмодернизма, отрицающую прошлое и не видящую будущего, выдвигающую приоритетом миг настоящего, пропагандирующую «культуру потребле-

[I] Письмо К. Д. Ушинского к Я. П. Пугачевскому. 1 октября 1870 г. // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 11. М.–Л.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1952. С. 225.

[II] *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы. С. 22.

ния», поклоняющуюся модным кумирам и утверждающую принцип «жить здесь и сейчас», труды Ушинского могут стать спасительными маяками в потоке новейших технологий, методов и подходов к воспитанию человека.

Важным принципом педагогики Ушинского, чрезвычайно востребованным сегодня, стал принцип ориентации на идеал. «Народный воспитательный идеал» Ушинского вполне может быть соотнесен с «национальным воспитательным идеалом», сформулированным в современной «Концепции по духовно-нравственному развитию и воспитанию гражданина России», а его идея народности – с педагогической стратегией в воспитательном процессе личности, способной в силу своего укоренения в духовном наследии народа противостоять вызовам постмодернизма.

Как верно говорил Ушинский, «воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями – его тело, душу и ум, – и, прежде всего, обращается к характеру человека; а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность»[1].

Не менее важны сегодня предостережения Ушинского о вреде западного влияния на образование, включая раннее изучение иностранных языков и последующее слепое преклонение перед зарубежными моделями и теориями формирования личности. Испытавший воздействие таких теорий человек не может взрастить в своем сердце чувство любви к Отечеству, а значит, не может быть способным принести пользу своему государству.

Как важно сегодня учитывать аргументы Ушинского в пользу глубокого изучения родного языка, формирующего и сохраняющего культурный ген народа, позволяющего ему

[1] *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // К. Д. Ушинский. Собрание сочинений. Т. 2. С. 70–71.

выживать в самых напряженных исторических ситуациях, не утрачивая своей самобытности и уникальности!

Именно «родное слово», слышимое человеком с самых первых минут его жизни, не искажаемое впоследствии варваризмами и нарочито уменьшительными формами, якобы понятными маленькому ребенку, а подкрепляемое чтением Священного Писания и лучших произведений литературы, позволит развить в нем «нравственное миросозерцание» и сформировать духовный «детский мир», на основе которого он сам сможет раскрыть свои таланты и найти ту сферу жизнедеятельности, которая сделает счастливым его самого и принесет благо России.

Большое внимание Ушинский уделял семье и личности воспитателя (родителя и педагога), указывая, как важно сохранение живого опыта предков, раскрывающего потомкам истинные ценности человеческой жизни. «Природные русские педагоги – бабушка, мать, дед, не слезающий с печи, – понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу»[I].

Главную роль в воспитании человека Ушинский отводил Православной Церкви: «Обряды нашей Православной Церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собою, без посредствующих объяснений, обнимают детскую душу святым религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный торжественный лад»[II]. Именно эта настроенность на «возвышенный торжественный лад» как никогда необходима человеку, рожденному в эпоху постмодернизма и вынужденному ре-

---

[I] *Ушинский К. Д.* Родное слово / Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 6. С. 300–301.

[II] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // Собрание сочинений. Т. 2. С. 479.

шать проблемы экзистенциального характера, главная из которых – вопрос о смысле жизни. Православие не только обрисовывает цель жизни человека, но и прокладывает путь – временное служение Отечеству земному для обретения вечного Отечества Небесного.

Главной заслугой Ушинского, актуализирующей востребованность его трудов в XX и XXI веках, является разработка методологических основ духовно-нравственного воспитания русского человека, укорененного в религиозно-культурологических традициях своего народа и осознающего свое предназначение в созидании блага России.

Выбор публикуемых в настоящем издании трудов Константина Дмитриевича Ушинского обусловлен желанием сформировать у читателя полное представление об историко-, психолого-, философско-педагогическом наследии великого русского педагога и помочь ему найти свой единственно верный путь самосовершенствования и преображения мира вокруг себя.

*В. О. Гусакова*

# О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны – более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт[1].

С другой стороны – две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых бо́льшая часть принадлежит к числу речей, сказанных ex officio[I], ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории – весьма значительна и что если русское правительство сделало со своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.

Этим оправдывается старомодное заглавие нашей статейки. Писать и говорить в публичных речах о пользе того или другого научного предмета было в большой моде в конце прошедшего и начале нынешнего столетия, но мы

[I] По обязанности (*лат.*). – *Здесь и далее перевод иноязычных слов и выражений составителя, если не указано иное.*

думаем, что в отношении педагогики статья о пользе педагогической литературы не будет «запоздалой».

В самом деле, чем можно объяснить такое ничтожество нашей педагогической литературы, особенно при таком развитии ее в Германии, откуда мы заимствовали основы большей части наших педагогических учреждений, как не тайным сознанием ее бесполезности? Что этот недостаток переводных и оригинальных педагогических книг на русском языке не заменяется у нас обилием книг педагогического содержания на иностранных языках, – в этом легко убедиться.

Во-первых, такой замены вполне быть не может, как потому, что не всякому же доступны книги на иностранных языках, так и потому, что педагогическая литература необходимо должна быть самостоятельной, народной; а во-вторых, в наших училищных библиотеках, даже в таких, где скорее всего можно бы было этого ожидать, редко встречается дельная педагогическая книга, разве попадет туда как-нибудь случайно. Чаще всего встречаются довольно наивные произведения французских воспитателей и воспитательниц, хотя во Франции именно искусство воспитания далеко не процветает. Кто же хочет иметь капитальные произведения иностранной педагогической литературы, не говорим уже о произведениях второстепенных, брошюрах, монографиях и журналах, тот должен сам выписать их из-за границы. Самый характер статей, появляющихся время от времени в наших журналах, особенно часто в последнее время, еще более убеждает нас, как мало педагогическая литература Запада имела у нас влияния. Положения, неизбежные в каждом немецком учебнике, излагаются иногда как новые открытия; вопросы, давно рассмотренные с самых различных сторон, разрешаются вновь односторонне, как будто бы у них не было своей истории. Наконец, не выдавая наших частных наблюдений за что-нибудь общее, мы можем сказать, что если нам раза

два случалось встретить у наших педагогов систематическое собрание главнейших педагогических сочинений, то гораздо чаще встречали мы таких педагогов-практиков, которые с прозрением отзывались о педагогической теории и даже питали какую-то странную вражду к ней, хотя самые имена главнейших ее деятелей были им вовсе неизвестны или известны только по слуху. Вот причины, которые оправдывают наше желание сказать несколько слов в защиту педагогической литературы. Спор между теорией и практикой – спор очень старый, который наконец умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи, приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни, и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим зафилософствовавшимся товарищем, чувствует всю неприложимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую ферулу, – и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса

в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимаются за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить, и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта

мысль, а не самый факт, сделается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает из источника сознательной воли, из разума; но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание. Воевать против такой теории не значит ли то же, что воевать против мысли вообще; но педагог, во всяком случае, есть поборник мысли, и если он признает годность одного факта и личного опыта, то к чему все его учение? Не противоречит ли он сам себе, отвергая теорию для себя и беспрестанно толкуя ее детям? Если теория ни к чему не годится в жизни, то к чему служит передаваемая им наука? Какое значение имеет его собственное звание?

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана? Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов сознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт – дело единичное, и если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова,

напиши их на бумажке, а потом сожги и пепел выпей с водой против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель», – говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда проистекает его искусство, – этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлений, а с другой – на значении свойств ядов и медикаментов.

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно учение не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий без предварительной подготовки пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и рассчитывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко

не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена уклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных личностях, мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборот: не всегда здоровое

состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же в настоящее время может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой – на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т.е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... – вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медици-

не, – требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристидов, Сократов, Катонов[2], если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат в благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней; нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той, ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологи и проч. И медицина и

педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествоведения, требуют еще умения приложить эти знания к делу – множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем – то же самое, что медицинский факультет без клиники; но и одна педагогическая практика без теории – то же, что знахарство в медицине. Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что, тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов, – теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души сравнительно с изучением явлений телесного организма находится в весьма незавидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не принялись за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же

существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная, всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, есть уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений; нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей; а какое обширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика! Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога. Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог – и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, наклонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные наклонности, формирует вкус, внушает любовь к истине – словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений… или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого подготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попада-

ется ему под руку (потому что само определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения; но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относятся его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний.

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого педагога-практика можно и до́лжно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека[1], употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль

[1] Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет сравнительно весьма незначительную роль. – *Здесь и далее примечания автора, если не указано иное.*

на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались по мере сил своих познакомиться с тем предметом, который вверяется нашим попечениям, – с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознанной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства – лучшие, для этого до́лжно прежде познакомиться с самими этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается и педагогах-практиках, незнакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Страшно подумать, что она оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже на сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что наша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в

других местах и другими педагогами, – убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато *вашу* методу?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методу преподавания, а всякий воспитатель – методу воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что в отношении общественных заведений под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т.д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, – преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждения в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в

этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения, – путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература установляет в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой – открывает средства для удовлетворения этих требований.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в одиночку думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой

любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимаются его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка – какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых дельными интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе, – привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутиной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую нарушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились

результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере, таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог по большей части бывает щедр на советы; а здравый смысл позволяет ему иногда презирать советами и другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но тем не менее это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть, более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении; а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются нескоро и замечаются немногими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кейф[3]. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придается ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, нелегко решится отдать свою жизнь

таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, втянулся в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают его к жизни. Как же требовать, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодовитого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего, учителя.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадаются довольно часто, а их не должно быть вовсе и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратобор-

цем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверочным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодовитой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, – все это не остается в пределах его школы или, что еще хуже, не умрет в нем самом: но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дéла которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобресть защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей.

Какие разнообразные и иногда какие странные требования делаются родителями воспитанию! Эти требования часто противоречат всякому здравому понятию о цели воспитания. Всякий, конечно, желает своим детям всего лучшего; но это лучшее так разнообразно, а иногда оно бывает такого рода, что воспитание для удовлетворения этому требованию должно сделаться бессовестным шарлатанством, спекулирующим на нравственности и будущей судьбе детей. Понятие воспитанного человека – весьма широкое по-

нятие. Иногда хорошо воспитанным человеком зовут того, кто умеет хорошо повязать галстук, держать себя по моде, болтать на иностранных языках, поддерживать разговор в гостиной, нравиться дамам и проч. и проч.; иногда того, кто умеет поклониться где следует, поднять нос где можно, задать тону, не пропускать того, что плывет в руки, и проч. и проч. В отношении воспитания женщин понятия бывают еще страннее: воспитанная девушка должна уметь пустить пыль в глаза, пробежать небрежно трудную арию, соединять наивность с холодным рассудком, под ласковой улыбкой скрывать самые неласковые движения души, и главная цель ее воспитания – поймать выгодного жениха. Скажите, как назвать тех воспитателей, которые решатся удовлетворять таким требованиям? Называйте как угодно, только, ради Бога, не воспитателями.

Но что же выходит потом? Всегда ли родители остаются довольны исполнением своих требований? О нет! Холодность и низость сердца, созданные, конечно, без прямого намерения для других, прежде всего обращаются на семейные отношения. Зло дикости и эгоизма появляется из-за полировки, а между тем те самые лица, по заказу которых оно сделано, сами не знают, откуда оно взялось.

Отдавая детей на руки воспитателю или помещая их в учебное заведение, родители, конечно, не избавляются этим от священной обязанности наблюдать за воспитанием. Но для этого родители должны иметь здравые и ясные понятия о том, чего они могут требовать, с одной стороны, от воспитателя или учебного заведения, а с другой – от своих детей. Наблюдения над одними отметками, переходами из класса в класс и экзаменационными аттестациями весьма недостаточно. Кто из воспитателей общественных заведений не знает, как часто родители воспитанников объясняют себе совершенно неправильно факты заведения, касающиеся их детей: то наказывают их за то, за что вовсе не следует наказывать, то поощряют их сами к тем

поступкам, против которых борется заведение, то внушают им такой образ мыслей, который совершенно противоречит истинно-нравственному воспитанию, – и после сами же удивляются, почему воспитание их детей идет дурно или приносит такие плоды, вкус которых им кажется горек. Родители выбирают род воспитания для своих детей, выбирают воспитателя или заведение, назначают дорогу в жизни. Для всего этого до́лжно иметь ясные и здравые понятия о признаках различных наклонностей в детях, знать требования и цель различных родов воспитания и учения, уметь выбрать и оценить воспитателя, знать воспитательные заведения, их курсы, их требования, их цели, уметь оценивать их достоинства и недостатки. Все это далеко не такие легкие вещи, какими кажутся с первого взгляда.

Только тогда, когда родители будут ценить воспитателя по достоинству и по важности его дела, можно надеяться иметь хороших домашних воспитателей и избавиться от множества иностранных шарлатанов, которым многие родители легкомысленно поручают нравственность своих детей. Но чтобы оценить, что такое хороший наставник и хороший воспитатель, для этого до́лжно знать, что такое воспитание, его требования и его трудности, что необходимо также и потому, чтобы не попасться в обман, за который можно заплатить характером и будущностью детей.

Мы не говорим уже о тех случаях, где родители сами являются, вполне или отчасти, воспитателями своих детей. В этих случаях к ним относится все то, что сказано собственно о воспитателях. Но родители всегда являются хотя отчасти воспитателями своих детей и полагают первые семена будущих успехов или неуспехов воспитания.

Понятно без объяснений, как важно для них в этом случае приобретение педагогических познаний.

Всякий прочный успех общества в деле воспитания необходимо опирается на педагогическую литературу. Сфера воспитания так жива и так многосложна, что почти

делается невозможным до того рассчитать какую-нибудь воспитательную меру, чтобы она произвела именно то действие, для которого назначена. Всякое новое учреждение, касающееся общественного воспитания, в практическом выполнении непременно выкажет такие свойства, хорошие или дурные, которых невозможно было предвидеть. Педагогическая литература должна выражать, сохранять и делать для каждого доступными результаты педагогической практики, на основании которых только и возможно дальнейшее развитие общественного воспитания.

Положим, например, что какой-нибудь новый учебник, лучший по своему времени, принят для руководства во многих общественных заведениях. Без сомнения, в нем есть свои достоинства и свои недостатки, но вполне эти достоинства и эти недостатки могут высказаться только в обширной практике. Если литература соберет все показания и требования практики, то составитель нового учебника будет в состоянии сообразовать свой новый труд с этими указаниями опыта и практики. Всякий, кто присматривался к этому делу, оценил, конечно, всю важность хорошего учебника для воспитания, всю потребность многосторонней критики учебников, всю необходимость указаний опыта и практики в этом отношении.

Наконец, там, где исторически не выработалось общественное мнение в деле воспитания, как, например, выработалось оно в Англии тысячелетними университетами и многовековыми школами, деятельная педагогическая литература является важнейшим органом не только для выражения общественного мнения, но даже для его развития и очищения. Ясное же и определенное общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания – один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы

высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся как мода на костюмы и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на существенном мнении, и вместе с ним жить и развиваться. Но что общественное мнение о воспитании не только должно, но и может быть везде, в этом нет ни малейшего сомнения. Стоит только представить себе, сколько лиц, заинтересованных в деле воспитания: нет сколько-нибудь образованной семьи, в которой бы не толковалось о воспитании. Следовательно, недостает не материала для общественного мнения о воспитании, но только органа для его выражения и развития, – недостает литературы.

Чтобы оцепить всю важность общественного мнения в деле воспитания, возьмем, для примера, два учебных заведения для детей высшего класса: старую английскую школу Итон[4], например, и любой парижский модный пансион или даже лучшую парижскую коллегию.

Итон, находящийся уже несколько столетий в непосредственной связи с Оксфордом[5] и разделяющий педагогическую систему старых университетов, не изменит своих вековых правил ни для каких родительских требований. Хороши или дурны эти правила, но они одобряются общественным мнением, и английский аристократ, может быть, и не совсем довольный мучительной системой итонского воспитания (fagging system)[I], тем не менее отдает своего сына в Итон. К этому принуждает его общественное мнение, утверждающее, что итонское воспитание есть хорошее, истинно аристократическое воспитание. Для того же, чтобы Итон переменил свою педагогику,

[I] Эта fagging system укоренена почти во всех публичных заведениях Англии, особенно в старых. Она состоит в том, что воспитанники младших классов обязаны слушаться во всем своего сеньора, который выбирается из учеников старшего класса.

нужно, чтобы Оксфорд и Кэмбридж[6] изменили ей; а для этого требуется ни более ни менее как коренное изменение общественного мнения о воспитании вообще, которое зависит, конечно, не от родителей итонских воспитанников, но от всего хода народного развития. Итон изменит свои правила воспитания, когда эти правила перестанут быть английскими; а до тех пор родители, хотя бы большинство их было недовольно итонским воспитанием, должны будут покоряться его правилам, как покорялись им их отцы и деды. С другой стороны, сам Итон, будучи выражением английского понятия, т.е. общественного мнения о воспитании, не может изменить этому понятию, если не хочет подрыться под собственные свои основы. Воспитывая же беспрестанно свои новые поколения, он имеет взаимно сильное влияние на общественные нравы и общественные убеждения и беспрестанно прокладывает себе дорогу в будущее, воспитывая в нем могущественных защитников себе. Воспитанники старых английских университетов и старых английских школ (а кто не воспитывался в них из людей, пользующихся общественным влиянием в Англии?) явились повсюду защитниками их против яростных нападений радикальной партии, отчасти, конечно, по принципам, отчасти и по той невольной любви к месту своего воспитания, которая так свойственна человеку.

Желание каждого отца, чтобы сын его воспитывался там же, где сам он получил воспитание, нигде так не сильно, как в Англии, и в оксфордских коллегиях есть стипендии и комнаты для студентов, уже целые столетия переходящие из поколения в поколение одной и той же фамилии. Понятно, что при такой взаимной связи между обществом и общественным воспитательным заведением воспитание может двигаться вперед только с движением всего общества[I],

[I] Мы и видим это движение в Англии, и хотя оно совершается медленно и осторожно, но тем не менее нельзя его не заметить. Оксфордский университет, сохраняя целое тысячелетие главнейшие принципы свои, все же идет вперед. В настоящее время в нем также готовятся перемены

и правила его будут господствовать над частными требованиями всей силой общественного мнения, перед которым должны прятаться личные эгоистические расчеты.

Этой могущественной опоры не имеют у себя модные парижские пансионы, которые потому и становятся модными, что удовлетворяют желаниям большинства родителей, прикрывающих именем приличного воспитания самые антивоспитательные понятия. Направление самой школы, изменяясь беспрестанно вследствие изменчивых распоряжений, не может укоренить в обществе того или другого понятия о воспитании, и она старается угодить вкусам тех, кто доверяет ей детей своих и платит за них деньги. Вкусы же эти бывают очень прихотливы и редко сообразны с нравственной целью воспитания. Педагогика, вместе с тем, занимает унизительное положение, и сами педагоги становятся в последних рядах спекуляторов, рассчитывающих на деньги и карьеру, – в последних потому, что воспитательные спекуляции редко приносят хорошие барыши, а воспитательные карьеры всегда подозрительны.

Техническая часть может процветать в общественном воспитании, поставленном в такое положение, как процветает она и во Франции: но нравственное влияние воспитания на общество будет ничтожно. Конечно, никто не захочет ограничить область воспитания одной технической частью.

Впрочем, как бы ни была произвольна система общественного воспитания, в направлении ее все же отразится характер общества, как отражается он и во Франции, но отразится не всегда лучшей своей стороной. Человек уже так создан, что голос его в общественном мнении всегда служит выражением его совести, его лучших убеждений; а втайне и поодиночке он дает волю тем побуждениям своей души, дурную сторону которых сам сознает очень хорошо и от которых откажется публично. Эти дурные тайные побуждения переносятся, к сожалению, очень часто и на вос-

питание детей. Два желания, часто противоположные, борются в душе каждого отца и каждой матери; они желали бы видеть в детях своих все нравственные совершенства, но в то же время желают им таких успехов в жизни, из которых некоторые не всегда ладят с нравственными совершенствами. К этому присоединяются еще родительские властолюбие, тщеславие, особенного рода хвастовство своими детьми и множество других мелких и грязненьких побуждений, которым начинает удовлетворять услужливая педагогика, не имеющая надобности в общественном мнении, но очень нуждающаяся в плате за учеников и, следовательно, в карманах родителей. Таким образом, назло своему устройству французская педагогика становится народной, отражая в себе слабые стороны народности, которые бы не осмелились показаться в общественном мнении о воспитании, если бы оно было во Франции.

Общественное мнение о воспитании выработалось в Англии, конечно, не педагогической литературой, но самостоятельной и сильной тысячелетней историей педагогических заведений, из которых некоторые начали свое существование до норманнского завоевания. Историю создать нельзя: она создается сама собою; но нетрудно видеть, что самостоятельная и деятельная педагогическая литература может во многом заменить историю и сделаться живым органом общественного мнения о воспитании. То, что сделано в Англии многовековой самостоятельной историей старых английских университетов и старых школ, соединенных с университетами в одну историческую корпорацию, то было достигнуто в Северной Америке намеренным со стороны правительств штатов и быстрым развитием педагогической литературы, огромным распространением в обществе педагогических сведений всякого рода, собранием и опубликованием мельчайших фактов, относящихся к общественному воспитанию. Все это повело к быстрому, почти внезапному, установлению правильного обществен-

ного мнения о воспитании и возбуждению в обществе живого интереса к этому делу. Вслед за тем пошло и быстрое распространение общественного воспитания и улучшения его во всех частях. Воспитание действует, в частности, на человека и вообще на общество, главным образом через убеждение; а органом жизни такого убеждения является педагогическая литература.

# О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Недавно в наших журналах оспаривался вопрос о народности в науке. Появление такого вопроса можно объяснить только тем, что самое слово «наука» употреблено в нем не в настоящем своем значении. Если же под именем науки понимать собрание результатов, добытых человеком в познании законов природы, разума и истории, то ясно само собой, что о народности здесь не может быть и речи. Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления. Положения ее должны быть общи и неизменны, как общи и неизменны самые законы природы, разума и истории: все особенное, частное, не оправдываемое разумом, общим для всех людей, не имеет в ней места. Наука, открывающая законы мира, является, как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества. Если мы и замечаем оттенок народности в науке, то он, проглядывая в обработке ее, не может касаться ее результатов. Если, например, в философах Англии и моралистах Шотландии отражается народный характер, если в историке можно почти всегда узнать

француза, англичанина или немца, то это только потому, что каждый из них разрабатывает одну сторону предмета, к которой влечет его национальный характер. Но результаты, добытые такими учеными, верны для каждого человека относительно той стороны предмета, которой они занимались; в противном случае эти результаты не войдут в науку. Такое народное влечение к той или другой науке, или к той или другой стороне предмета вырабатывается в народе само собой, вследствие природных или исторических причин, и если бы кто-нибудь, желая во что бы то ни стало быть народным, создал для себя особенную точку воззрения, тот добровольно, прежде открытия истины, лишил бы себя свободы, необходимой для ее открытия, – надел бы на себя цветные очки для того, чтобы узнать цвет предмета.

Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического сродства, – точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука, если под этим выражением не разуметь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история. Процесс создания науки совершается в той высшей сфере человеческих способностей, которая уже свободна и от влияния тела и влияния характера, основывающегося всегда на телесных особенностях.

Но то, что прилагается к науке, не может быть приложено к воспитанию. Воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которы-

ми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями – его тело, душу и ум, – и прежде всего обращается к характеру человека; а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большие группы, называемые народностями. Можно ли и до́лжно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения – или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые, этой почве свойственные, растения? Вот вопрос, который мы здесь задаем себе.

Сначала посмотрим на факты и отыщем в них твердую опору для своих мнений.

## Глава I
## Общие исторические основы европейского воспитания

Системы общественного воспитания у всех европейских народов представляют, при первом взгляде на них, большое сходство не только в предметах учения, которые везде одни и те же, но даже в самой организации учебных заведений, дидактических приемах и законах школьной дисциплины. Это сходство прежде всего, конечно, зависит от той разумности воспитательных мер, которая определяется более или менее общей для всех народов целью воспитания и единством психологических законов, везде служащих основой для всякой воспитательной деятельности. Но нетрудно заметить, что не все черты этого сходства могут быть объяснены разумностью и что многие из них указывают на историческое единство происхождения педагогических систем Европы. И в самом деле, обращаясь

к истории, мы видим, что все эти разнородные системы – ветви одного могучего растения, семя которого было посеяно общей для всех христианской Церковью. Духовная жизнь Европы XI, XII, XIII веков, конечно, была далеко не так развита, как современная; но зато простые и немногосложные начала ее соединяли в один народ всех образованных людей того времени, к какому бы племени они ни принадлежали. Взгляните, например, на Парижский университет XII века[1]: французы, немцы всех племен, испанцы, итальянцы, англичане, ирландцы, шведы, греки составляют университетское население, и все эти образчики разнообразнейших племен тесно связаны между собой единством цели, собравшей их сюда, под покровительство Церкви, со всех концов мира. Они теснятся все в кучу, в один квартал Парижа, носят один костюм, говорят одним языком, составляют одну тесную общину, пользуются одними привилегиями, повинуются одним университетским законам. Все эти лица различных племен в отношении остального населения Парижа представляют одну тесную общину, одну сплошную массу, на которой лежит один полудуховный отпечаток, так что все они, без различия племен и звании, носят одно название клериков. Они ближе к Риму, чем к городскому управлению Парижа. То же делается и в других древних университетах Европы, и они сносятся между собой как члены одной нации. Профессоры и студенты Парижского университета переходят толпами в Оксфорд, и наоборот, оксфордский студент, вытесненный смутами из своей alma mater, находит себе приют в Париже. Все тогдашние университеты, за исключением, может быть, университетов итальянских, имевших светское начало, являются членами одного особого государства, глава которого находится в Риме. Такое единство замечается не в одних университетах, но и во всех школах средневековой Европы, потому что все они, за немногими исключениями, обязаны своим существованием и своим устройством Рим-

ской церкви, связавшей Европу сетью своих учреждений. Это один европейский народ, раскиданный большими и малыми корпорациями по всем странам Европы, – народ схоластиков (scholastici). Немногосложная средневековая наука (trivium et quadrivium[I]), еще не совершенно отделившаяся от богословия, везде одна и та же, говорит одним и тем же языком латинским и вызывает везде одни и те же педагогические законы и установления.

Так называемое возрождение наук, когда классическая древность вступила в действительное наследие новых европейских народов, поддержало еще на некоторое время это единство духовной жизни Европы, которое, основываясь преимущественно на религиозном единстве, начинало уже колебаться к концу Средних веков.

Таким образом, классицизм, общее европейское наследие, и христианство, перешедшее в духовную жизнь новой Европы через посредство Рима и Византии, двух великих педагогов всех Средних веков, составили однообразную основу общественного образования для всех европейских народов.

С наступлением Новой истории все изменяется. На место племени выступает государство. Римская церковь, рыцарство, монашеские ордена и схоластика должны были уступить место новой европейской жизни, устремившейся к образованию государственного начала, а вместе с тем – отдельных государств и отдельных государственных национальностей. До начала Новой истории, которое совпадает с возрождением классицизма, самое понятие о народе существовало только в виде понятия о племени. «Феодальные учреждения скрывали за собой понятие об отечестве, – говорит г. Токвиль[2], – самое слово "отечество" не встречается у французских писателей до XVI века»[II]. Но с этого времени средневековые деления уступают место

[I] Троепутие и четверопутие (*лат.).*

[II] Dy la democratiy en Amerique. Douxieme partie, tome p. 113.

делению на великие нравственные существа – государства и народы, и классическое понятие о любви к отечеству, скрывавшееся прежде в сердцах людей за любовью к своей общине, к своему сословию, к своему званию, снова возрождается и выступает на первый план. Вместе с тем и общественное образование также подчинилось общему закону деления по государствам и народам. Оно не могло уже бороться с государственным и народным началом, как боролось прежде с племенным различием, составлявшим характеристику Средних веков. Все пало пред государством, и вся жизнь Европы заключилась внутри государств, подчиняясь в каждом из них своему особенному развитию. Народное воспитание подверглось общей участи; одна только наука осталась общей для всех народностей.

Но тем не менее остатки прежнего единства общественного образования Европы сохранились и до сих пор. Классические языки, классические писатели и до сих пор составляют основу воспитания всех европейских народов, и новейшая педагогика, несмотря на множество педагогических систем, сменявших друг друга, не решилась оторваться от этой основы. Классическая древность и до сих пор повсюду оказывается необходимой, не только по содержанию своему, но и по той развивающей и укрепляющей рассудок силе, которую оказывает ее изучение. В этом последнем отношении европейская педагогика не изобрела еще ничего, чем бы можно было заменить классицизм.

Но не один классицизм напоминает в системах общественного образования европейских народов их общее средневековое происхождение. В школьном устройстве, в школьной дисциплине, в разделении наук, в названиях множества предметов школьного мира, даже в самом названии «школа», общем для всех европейских народов, мы встречаем повсюду разорванные куски средневековой схоластики. И к нам проникла она через посредство Польши и Киевской академии. В Англии и Испании мы находим еще

почти целыми огромные обломки этого здания Средних веков, многочисленные остатки которого, занесенные из Англии в Северную Америку, так странно противоречат с шумом ее современной деятельности.

Но эти остатки, напоминающие в Нью-Йорке, Лондоне, Берлине и где-нибудь на берегу Охотского моря схоластическую жизнь Европы, не более как тяжелые вооружения средневекового арсенала, разобранные для современного маскарада. Под этими однообразными доспехами схоластического рыцарства скрываются самые разнохарактерные личности совершенно другого века.

Сделавшись одним из элементов государственной и народной жизни, общественное воспитание пошло у каждого народа своим особенным путем, и в настоящее время каждый европейский народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания. Внешнее сходство, о котором мы говорили, недолго может вводить в заблуждение внимательного наблюдателя, и он скоро убедится, что в каждой стране под общим названием общественного воспитания и множеством общих педагогических форм кроется свое особенное характеристическое понятие, созданное характером и историей народа.

В школах всего образованного мира, удержавших везде и до сих пор свое средневековое название школы, везде преподается одна и та же латинская и греческая грамматика, изучаются одни и те же греческие и латинские писатели, одна и та же математика, не признающая никаких национальностей, та же история со своими нескончаемыми Пуническими войнами, но всякий народ ищет и находит в этих всемирных учителях особенную пищу, сообразную его национальности. Несмотря на сходство педагогических форм всех европейских народов, у каждого из них своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели.

Сделаем краткий очерк главнейших из этих систем, объявляя предварительно, что эти слабые и краткие сверки не могут выразить вполне характеристики систем воспитания у различных народов. Мы будем довольствоваться только немногими характерными чертами.

## Глава II
## **Характеристические черты германского общественного воспитания**

Типической чертой германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории, определяла ее значение во всемирном развитии человечества, является наклонность к отвлечению и выходящая из нее наклонность к системе. Немец во всех явлениях жизни ищет гармонии и связи, все возводит в отвлеченную идею и отовсюду ее извлекает. Для него недостаточно понимать вещь; но ему непременно нужно определить ее и дать ей место в системах своих знаний. Определениями пустейших и ничтожнейших предметов набиты кипы немецких учебников. Без определения для немца и вещь не вещь. Прежде всего видит он в каждом предмете его философскую сторону и всякое дело свое начинает и оканчивает философской мыслью. Если у него нет истинной философии, то он выскажет самую избитую мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропустит случая пофилософствовать. Но более всего он заботится, чтобы в голове его не осталось ни одного незанятого уголка и в мире – ни одного предмета, который бы не поместился в одном из уголков его системы.

Эта страсть к абстракции и системе создает великих ученых, познания которых обнимают мир, как познания Риттера и Гумбольдта[3], поэтов-философов, как Гёте, и философов-поэтов, как Шеллинг и Гегель; но она же соз-

дает и немецких мечтателей и мечтательниц в молодости и самых мелочных формалистов и педантов под старость. Глубокомыслие и ученость – лицевая сторона этой народной наклонности; педантизм и резонерство – оборотные ее стороны. Ей Германия обязана своим всемирным значением в науке и своим политическим ничтожеством, величайшими произведениями ума человеческого, составившими эпоху в развитии человечества, и необозримой грудой бездарнейших книг, в которых под сеткой бесконечных делений и подразделений, оглавленных буквами всех размеров, и всех азбук не скрывается часто ни малейшей мысли. Вся литература Германии, в которой сосредоточились почти и все результаты ее исторической деятельности, служит лучшим доказательством наших слов.

Эта же красная нить германского характера положила особенный отпечаток и на общественное образование Германии.

По страсти своей все систематизировать германцы возвели и искусство воспитания на степень науки, наравне с бесчисленным множеством других чисто немецких наук, и с любовью разработали ее в многотомные системы, обладающие тысячами подразделений. Но, несмотря на твердое убеждение большинства немецких педагогов, что они работают над воспитанием человека вообще, к какому бы народу он ни принадлежал, немецкая педагогика – наука чисто немецкая. Стоит только беспристрастному читателю другой нации прочесть три-четыре немецкие педагогики, чтобы убедиться, что идеал человека, воспитание которого в них разрабатывается, немецкий ecce homo, – совершеннейший немец.

Прежде всего и более всего немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний. Программы немецких гимназий, факультетов и немецких экзаменов пугают своею многосложностью и громадностью. Взгляните только на программу учительского экза-

мена на право преподавания в гимназиях, и вы убедитесь, что этой программе едва ли в состоянии будет удовлетворить ученейший из профессоров Англии, Франции или Северной Америки[I]. В немецкой учительской программе все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого-нибудь объяснения, когда, например, учителю немецкой словесности или учителю истории может понадобиться знание еврейского языка. Но зато в Германии только вы найдете учебники, где прежде определения какого-нибудь слова перечисляются названия его у двадцати народов и где, например, приступая к описанию сохи, автор выводит ее восточное происхождение и рассказывает предварительно всю ее историю, начиная с Китая и оканчивая Германией. Программа выпускного гимназического экзамена (Abiturienten-Examen) так громадна и многосложна, что ей не в состоянии удовлетворить университет других наций; а факультетские программы германских университетов представляют полнейшие системы наук со всеми возможными и даже невозможными их частями[II]. Нетрудно заметить, что здесь воспитание приносится в жертву науке или, вернее сказать, наука и ученость являются окончательной целью, к которой направлено все воспитание. Человек ученый и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же; хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает. Умение приложить знания к делу, укрепление душевных способностей, развитие характера, внешняя полировка человека составляют для немецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний. Такая педагогика, вылившаяся из особенности германского характера, со своей стороны,

---

[I] Handbuch der gesamten Preussischen Schulgesetzgebung, bearbeitet von Muller. Berlin. 1854. 5 Capitel. Prufungen der Lehrer. S. 56. Prufungen der Schuler, S. 81.

[II] Jahrbücher der Deutschen Universitäten. Leipzig.

имела влияние на развитие этой особенности. Она открыла возможность науке делаться популярной и находить на каждую мысль свою сотни новых деятелей. Только в Германии выражения кантовской философии могли перейти на язык портных и сапожников; только в Германии каждое подразделение науки может указать на тысячи разрабатывающих его монографий; только в Германии, наконец, могли найтись люди, посвятившие всю деятельность своей жизни какой-нибудь частице греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соответствовала до сих пор требованиям германской жизни: образовывала великих ученых и философов, толпу специалистов, разрабатывавших их идеи, и публику, смотревшую на деятельность ученую как на высшее выражение человеческой деятельности. В последнее время прежние основы германской жизни пошатнулись. Это движение отразилось и на педагогике, взглянувшей сомнительно на свои прежние системы; но что будет впереди, мы не знаем и говорим только о том, как было до сих пор.

Мы будем еще иметь случай воротиться к германскому воспитанию, которое вообще у нас более знакомо, чем общественное воспитание других стран, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдем к Англии.

## Глава III
## **Общественное воспитание в Англии**

Общественное воспитание Англии представляет крайнюю противоположность германскому воспитанию. Оно менее всего заботится о полноте и систематичности знаний, и для него ученость составляет одну из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего более делать, но до которой воспитанию нет никакого дела. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств

для развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена – идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. Молодой англичанин, получивший образование в Оксфорде, уже по этому самому считается джентльменом, к какому бы сословию он ни принадлежал. Оксфордская и Кембриджская коллегия, Итон, Вестминстер, Гарро, Регби[4] гордятся не тем, что в них получили воспитание великие ученые или что под их покровом наука открыла новые пути, но, указывая с гордостью на целый ряд великих характеров английской истории, получивших первое развитие в их столах, отвечают на упреки в недостатке ученой деятельности, что «их дело создавать людей, а не писать книги»[I].

По понятиям старой Англии, которые, несмотря на ежедневное усиление демократической партии, все еще стоят на первом плане, образование вовсе не составляет потребности каждого человека, а необходимую принадлежность только тех людей, которые по средствам своим могут стоять в ряду джентльменов.

Английское общественное воспитание существует, собственно, для аристократов, в тесном смысле этого слова, и дворянства (gentry), которое хотя не отделено от остальной массы народа никакими законными правами, но составляет на деле особенный класс. Этот класс, опора английского общественного устройства, не представляет замкнутого сословия и беспрестанно подновляется новыми лицами, вступающими в него с приобретением независимого состояния; но тем не менее он имеет свои предания и свою аристократическую гордость. Сын богача, составившего себе состояние своими трудами и дожившего свой век удалившимся от дел джентльменом (retired gentleman), уже начинает портретом отца новую портретную галерею. Аристократия находится не в одних государственных учреждениях Англии, но в самой крови народа и выража-

[I] De l›Instruction primaire a Londres, par E. Rendu. Sec. ed. Paris. 1853.

ется столько же в добровольном уважении низшего класса к гербам и титулам, сколько и в привязанности его к старым именам, старым замкам и старым законам.

Остальному человечеству достается из общественного образования только то, что дает ему христианская обязанность Церкви, которая считает общественное образование своей частной привилегией, или филантропия богатых людей.

Этому общему характеру английского образования нисколько не противоречит то явление, что по числу благотворительных учебных заведений Англия занимает первое место между государствами Европы и что устройство многих из этих заведений послужило образцом для других государств[I]. Все эти учреждения, иногда громадные и превосходно устроенные, – произведения частной благотворительности, а не правительственной или общей государственной системы воспитания, которой вовсе нет в Англии.

Образование граждан государства и членов христианского общества не входит в число обязанностей английского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся в Германии вместе с протестантизмом, совершенно чужда Англии. Общественное воспитание в ней предоставлено совершенно частным усилиям, и правительство, со своей стороны, покровительствует ему несравненно менее, чем торговле и промышленности, которые признаются основами могущества и благосостояния государства. Само общество не признает за правительством права входить в дело общественного образования и встречает с недоверием и недоброжелательством всякое покушение на это со стороны правительства. Билль о таком вмешательстве долго и с

[I] Report on Education in Europe, by At. Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 4. «In the number of its Educational Charities, it’s Orphan Asylums, Bluecoat Schools and Educational Hospitals Great Britain exceeds every country in Europe». Английские сиротские институты и малолетние школы (infant schools) служили образцом для подобных же заведений во многих других государствах Европы.

ожесточением отвергался парламентом, и только уже после нескольких лет борьбы сила ораторского красноречия, рисующая яркими красками весь ужас невежества в бедном классе, а более всего ужасающие факты полной дикости, представляемые парламентскими комиссиями, дали наконец возможность пройти этому биллю, но и то в самом обрезанном и укороченном виде. Совещательный комитет воспитания (Commitee of Council on Education) был наконец учрежден правительством в 1839 году. Но этому комитету не дано прав правительственного установления, имеющего обязательную силу, но только права частного предприятия, наравне с другими предприятиями того же рода. Деятельность его основана на тех же самых началах, на которых основана деятельность двух больших воспитательных обществ Англии, Национального и Британского, обладающих притом гораздо бóльшими средствами.

Воспитательный комитет имеет своею целью только то, чего не могут достичь в своей деятельности эти общества и другие частные предприятия; но средства его слишком ограничены даже и для этой цели. Он может так же, как и эти общества и каждый частный человек, заводить школы и открывать их для какого угодно класса, но принудительность образования, принятая лютеранством в Германии, допускается в Англии только для несовершеннолетних преступников. Самая же деятельность Воспитательного комитета и английских воспитательных обществ состоит не столько в открытии новых школ, сколько в том, что они помогают своими средствами уже учрежденным школам и взамен этой помощи получают от них право инспекции и надзора. Это добровольный контракт с обеих сторон, и несоблюдение его со стороны школы наказывается отнятием вспомоществования.

Британское общество по добровольному договору подчинило свои школы инспекции Комитета, но общество Национальное осталось не только в независимом, но даже во

враждебном отношении к правительственному Комитету. Это могущественное общество является органом англиканского духовенства, которое вместе с другими католическими преданиями сохраняло убеждение, что право народного воспитания *исключительно*[I] принадлежит Церкви.

Но, несмотря на огромные средства этих обществ, они восполняют весьма незначительную часть потребности народного воспитания, и притом деятельность их, равно как деятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для беднейшего класса.

Все остальное общественное образование находится в руках огромного множества частных предприятий и признанных законом учебных корпораций, из которых некоторые существуют уже несколько столетий. Корпорации Оксфорда и Кембриджа, начало которых относится еще к древнейшему периоду английской истории[II], являются двумя вековыми и могущественными опорами всей системы английского общественного воспитания. В непосредственной связи с ними, укрепленной давностью, состоят все знаменитейшие и древнейшие школы Англии: Итон, Вестминстер, Гарро, Регби и другие, которые, в свою очередь, дают тон педагогике других, более мелких корпораций и частных учебных установлений. Далее идут разнообразнейшие по характеру и направлению частные учебные установления, статуты которых, иногда написанные самими жертвователями или завещателями, в высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконец, последнюю категорию составляют более или менее удачные

---

[I] Протестантизм разделяет право это с государством, потому что и сам он вошел в государственный организм.

[II] Начало университетской схоластической деятельности в Оксфорде Губер относит ко временам Альфреда Великого (Huber. Die Englischen Universitäten. Cassel. 1839. Erster Band, S. 57). Английские же антикварии идут еще далее, ко временам друидов и римского владычества. Достоверно только то, что еще до Альфреда значительная школьная деятельность была уже в Оксфорде.

произведения учебной спекуляции, существование которых зависит от общественного мнения, все еще управляемого в деле воспитания средневековыми корпорациями Оксфорда и Кембриджа[I].

Вот почему схоластические формы воспитания, удержавшиеся в древних английских университетах, сохранились вообще в английском общественном воспитании более, чем в воспитании какого-либо другого народа. Величественные коллегии Оксфорда и Кембриджа облечены еще в латы средневековой схоластики, но эта одежда накинута только сверху, и под нею скрывается совершенно английская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь от схоластических форм, развивать в новых поколениях свои исторические убеждения и придавать характерам ту твердость и практичность, которыми отличается англосаксонское племя.

Английский джентльмен так же, как и немец, просиживает лучшие годы своей молодости за классиками и приобретает в классической литературе твердые, никогда не изглаживающиеся познания. Но англичанин ищет в классиках не предметов исторического изучения или философического анализа, за которыми гоняется германец, а привычки к той силе и ясности языка, определенности и точности выражений, которыми отличается классическая литература и которые имели такое сильное влияние на образование логизма английской речи. Вообще надобно за-

[I] Все это относится к Англии, но никак не к Шотландии, общественное образование которой имеет совершенно другие основы. Другие английские университеты составляют переход от древних университетов Англии к германскому университету Эдинбурга, Королевская коллегия и Лондонская университетская коллегия следуют направлению нового Лондонского университета, который ведет борьбу с Оксфордом и Кембриджем. Дублинский университет (Trinity College) сохраняет древние предания и во многом напоминает Оксфорд. Новый Лондонский университет учрежден в 1836 году и есть в основании ничто более, как экзаменационная комиссия, дающая права на ученые степени: бакалавра и магистра словесности (artium), бакалавра и доктора законов, бакалавра и доктора медицины.

метить, что ни один европейский народ не отразил на себе более англичан классического, и в особенности римского, влияния. Оно заметно и в строгости их нрава, имеющего, впрочем, совершенно самостоятельную историю, и в их литературе. Ясная определенность, сжатость и логизм, которых достиг английский язык при своих ничтожных средствах, конечно, составляет весьма замечательное филологическое явление, в котором много участвует влияние римских писателей.

Английская аристократия, характером которой запечатлено английское общественное воспитание, представляет замечательную степень классического образования. Многие знаменитости английского парламента оставили по себе в Итоне или Оксфорде память сочинителей прекрасных греческих или латинских стихов, од или даже целых трагедий. Перевод сочинений Шекспира. Мильтона и других знаменитых английских писателей на латинский и греческий языки составляет одно из употребительнейших упражнений в коллегиях Оксфорда. Места из классических писателей беспрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются в переводах. Всякий образованный джентльмен практически обладает классическими языками и иногда достигает в этом такой степени совершенства, которая нечасто встречается и между учеными германскими филологами.

Впрочем, до́лжно заметить, что в последнее время исключительность классического направления английской педагогики начинает давать место требованиям других наук. Науки естественные громко заявляют свое право на участие не только в общем образовании человека, но даже в элементарном воспитании. Мы имеем у себя собрание лекций знаменитейших профессоров Англии и Шотландии, доказывающих воспитательную силу химии, физики, физиологии и проч.[1] До́лжно сознаться, что в этих лек-

[1] Lectures on Education. London, 1855.

циях много правды. Новые кафедры естественных наук беспрестанно появляются в английских университетах. Даже технические науки, пользы преподавания которых долго не признавали англичане, начинают прокладывать себе дорогу. Кафедры инженерного искусства, без которых англичане изрыли всю страну каналами и покрыли ее железными дорогами, наконец появились в Дургемском университете, Королевской коллегии и Лондонской университетской коллегии[1]. Но трудно предполагать, чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества технических кафедр, которое мы видим в стране вовсе не технической, Германии, где, кажется, скоро каждая заводская промышленность удостоится кафедры.

Но главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой (selfgovernment), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные заведения. Жизнь воспитанников в самом заведении составляет правило: воспитанники, живущие по домам и приходящие только на время уроков, представляют исключение. В этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный-полуобщинный дух и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордские студенты далеко не пользуются той свободой, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самих коллегиях, под беспрестанным, почти монастырским надзором, и обязаны соблюдать множество правил, которые даже для ученика германской и нашей гимназий показались бы стеснительными. Нет сомнения, что аристократическая и богатая молодежь, выезжая за границы Оксфорда, вознаграждает себя с избытком за все лишения монастырской жизни в ее коллегиях.

[1] Report on Education in Europe by Alex. Dallas Bache, p. 563.

Но тем не менее она привыкает повиноваться закону и, возвращаясь назад, снова надевает свои черные плащи и старинные неуклюжие шляпы[I].

«Наставления важны, пример еще важнее; но более всего значит в воспитании руководство (training)», – говорит английская педагогика[II]. Мы не знаем ни на одном языке слова, которым бы можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения, или семейства, который какой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер. Мы думаем, что не только это слово, но и самое понятие, которое им означается, чисто английское. Рассчитанная порядочность немецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегии совершенно не похожи на тот характер старых английских школ, который живет, кажется, как домовой, в стенах заведения и равно подчиняет себе учеников, наставников и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами – и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник. Но зато и воспитанники крепко стоят за свои права, признанные письменным положением или давно укоренившимся обычаем. Самоуправление (selfgovernment), но не самоуправство, сильно развито в английских школах.

Чем ранее начнете вы обращаться с мальчиком как со взрослым человеком, тем он скорее человеком сделается (The sooner you treat him as a man, the sooner he will begin to be one (*англ.*)). Это изречение холодной рассудочной морали Локка, которая вообще сильно отразилась на англичанах, сделалось аксиомой английской педагогики, и ино-

---

I Die Englischen Universitäten, von A. Huber. 13, II. S. 549.

II Chamber›s Educational Course. The Moral class-book. Preface.

странец не без удивления, смешанного с неудовольствием, смотрит на этих маленьких десятилетних джентльменов в круглых шляпах, с необыкновенной важностью рассуждающих о самых обыденных и серьезных предметах (скачках, поездках по железной дороге и т.п.), умеющих везде поддержать свое достоинство. В Северной Америке это же самое педагогическое правило приняло другое направление и отразилось не столько на внешности, сколько на внутреннем содержании. Североамериканские школьники кидаются в глаза своею шумливой дерзостью, неприятно поражают своими разговорами о политике и тем крикливым участием, которое принимают в публичных митингах. Это отчасти дурная сторона англосаксонской педагогики: она скоро стирает ту золотую пыль наивности, которой природа осыпала легкие крылья детства, и если не делает недозрелых философов-систематиков, зато производит ту раннюю сдержанность и замкнутость, которые, конечно, полезны в жизни, но дышат холодом во взрослом человеке и неприятно поражают в ребенке. Эти маленькие холодные джентльмены, так умеющие держать себя, не по нутру славянской размашистой природе.

Английское воспитание так увлеклось полезным (useful) в развитии детского характера, что часто пренебрегает тем, что в нем есть прекрасного. Оно думает только о том, что может остаться в жизни, и рано топчет цветы, которые и без того скоро вянут. Но мы думаем, что педагогика, развивая в ребенке будущего человека, не должна забывать, что детство также есть период жизни, и часто лучший ее период. Но каков характер народа, таков и характер его воспитания; и посреди самой развитой американской жизни, где все так хорошо, так полезно устроено, русскому человеку будет скучно и неуютно посреди всеобщего комфорта.

В Англии, как мы уже сказали, общественное образование есть дело частное, а не правительственное; но,

несмотря на это, несмотря также и на его схоластические формы, по-видимому, столь противоречащие промышленному характеру страны, нигде, может быть, воспитание не проникнуто национальным характером до такой степени, как в Англии. Оно установилось здесь совершенно самостоятельно, не прибегая к заимствованиям и подражаниям, все вышло из истории народа и до сих пор является одним из главнейших деятелей в историческом развитии британского характера, свято перенося его из поколения в поколение.

Французский публицист г. Монталамбер[5] совершенно прав, указывая на педагогическую систему Англии, во главе которой стоят Оксфорд и Кембридж, как на главнейшую опору британской конституции[1]. Сама демократическая партия сознает, что древняя британская педагогика, вся проникнутая аристократическим и общинным характером Англии, является главной помехой в осуществлении тех планов централизации и нивелировки, которые стремятся провести в жизнь английские демократы. Вот почему они и нападают с таким ожесточением на древние корпорации Оксфорда и Кембриджа, обвиняя их в отсталости, в лени и бездействии и требуя от них реформ на германский лад. Но старые университеты еще стоят непоколебимо и с необыкновенной медлительностью допускают только те реформы, потребность которых высказалась уже вполне в народной жизни. Они продолжают воспитывать новые поколения английских джентльменов, передают им заветы предков и с гордостью прибавляют новые портреты к длинному ряду тех, которыми уже украшаются готические залы их коллегий. Эти портреты свидетельствуют, сколько замечательных людей приготовилось к общественной деятельности в средневековых стенах английских университетов.

[1] De 1›avenir politique de 1›Angleterre, parle comte de Montalembert. Paris,1856. Quatrieme edit., p. 177.

Вот что говорил Каннинг[6] об английских старых университетах и публичных школах: «Если наша история представляет нам почти непрерывный ряд людей, которые в самых трудных положениях нашей страны явились ее опорой, сильные на словах и на деле; если мы ни в одной области управления не нуждаемся в людях, которые бы могли найти средства и достигнуть цели, то за это мы прежде всего должны быть благодарны системе наших публичных школ и нашим университетам»[I].

Воспитание бедного класса, на которое начали теперь обращать в Англии большое внимание, не изменяет аристократического характера английского воспитания. Это не более как милостыня, бросаемая богачом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентльмен так умеет связать свою родовую гордость, и, наконец, благоразумная мера предупредительной полиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания. Уничижительное название «школ в лохмотьях» (ragged schools) одно уже указывает на характер этого воспитания. Но едва ли воспитательная филантропия англичан успеет справиться с диким невежеством пауперизма. Это ужасное явление возрастает в грозных размерах. Оно, правда, умерилось на время уничтожением пошлины с хлеба и выселением в Америку, которое более имеет значения для Ирландии, нежели для Англии; но это временные паллиативные меры. Теория Мальтуса[7], грозная для всех и не опровергнутая никем, для Англии уже не теория, а самый настойчивый вопрос, который ежеминутно стучится в двери и, как сказочное чудовище, требует новых и новых жертв. Мы верим, что люди разгадают и эту загадку сфинкса; но покуда еще она не разгадана.

[I] Dr. Wiese, Deutsche Briefeiiberdie Englische Erziehung. Berlin, 1855. S. 37.

## Глава IV
## Общественное воспитание во Франции и два слова о методе Жакото

Гораздо труднее определить характер французского общественного воспитания именно потому, что в нем мало характера. Беспрестанная смена правительств и систем управления не осталась без влияния и на общественное воспитание Франции.

Первая революция разрушила до основания вековое здание французской педагогики, которое было сильно запечатлено характером католицизма и схоластики. Наполеону, великому и в этой области, приходилось все создавать, и он положил твердые основы новому устройству общественного воспитания во Франции. После него каждое новое правительство усиливалось переделать его создание сообразно своему характеру и своим целям; но ни одно из них не могло или не решалось уже оторваться совершенно и открыто от великой наполеоновской мысли, а только старалось незаметными изменениями извратить ее по-своему. Но никогда еще она не была так изуродована, как в последнее время.

Наполеоновская идея общественного образования была достойна гениального человека и носит на себе следы характера Франции того времени, лучшим выражением которого был сам Наполеон.

Наполеон высоко ценил народное образование и не побоялся дать ему самостоятельность. Убежденный в том, что образование – единственный якорь спасения для Франции, разрушившей все прежние основы своей народной жизни, он старался оградить его от влияния административных и политических соображений. Казалось, он позабыл свой обычный эгоизм, когда приступал к устройству общественного воспитания, и, понимая, что одно только

прочное образование может спасти Францию, хотел сделать из него самобытное народное учреждение, не зависящее от борьбы партии и политических переворотов.

Средоточием всей системы народного воспитания Наполеон сделал свой императорский университет, но слово «университет» почти у каждого народа имеет свое особенное значение, а у французов – совершенно оригинальное, и мы должны объяснить его.

Университет, в германском смысле слова, есть собрание нескольких факультетов, связанных между собой общим управлением. Главнейшая цель его – дальнейшее развитие науки во всех ее отраслях и передача ее высших результатов посредством живых чтений. Германские университеты являются посредниками между наукой и обществом, открывая ученым возможность излагать публично результаты своих кабинетных трудов. Воспитательной цели они вовсе не имеют, и даже самое образование молодых людей не всегда составляет их главную задачу и, по крайней мере при встрече с интересами науки, всегда уступает ей место. Таким образом, кафедры германских университетов часто являются не столько органами образования, сколько органами науки, и многие из них в этом отношении достигали высокого значения. Университет Эдинбургский и новые английские университеты также устроены более или менее по германскому образцу. Но древние университеты Англии, Оксфорд и Кембридж, в противоположность германским, являются чисто воспитательными учреждениями. В них почти нет факультетов, и коллегии их не более как высшие школы, принимающие к себе на воспитание молодых людей и дающие им высшее общее образование. При таком направлении этих университетов понятно, почему деление на факультеты не могло в них установиться и почему чтение лекций составляет в них редкое исключение. Воспитанники коллегий занимаются отдельно и под руководством выбранных ими на-

ставников готовятся к экзамену на ученую степень, если имеют желание получить ее, что тоже не всегда составляет цель университетского воспитания.

Франция не имеет университетов, ни в значении английском, ни в значении германском. Высшие учебные заведения (l'instruction superieure, des hautes etudes) заменяются во Франции отдельными факультетами, которые ничем не соединены между собой и находятся часто в разных городах. Университетом же, в наполеоновском смысле этого слова, называется во Франции все ученое и учебное государственное управление, которому Наполеон хотел придать самостоятельность корпорации, живущей своей самобытной жизнью. И хотя императорский университет был причислен к Министерству внутренних дел, в котором он и оставался до 1824 года, но зависел от министерства почти только в одних финансовых вопросах, составляя сам по себе совершенно отдельное и самостоятельное учреждение. Настоящим главой всего университета был университетский гроссмейстер (grand maitre de l'universite), который во всех внутренних делах университета и во внешних его сношениях совершенно не зависел от министерства. Но власть его ограничивалась зато университетским советом (conseil de l'universite), состоявшим из тридцати членов, из которых десять занимали свою должность пожизненно (conseillers titulaires), а двадцать избирались самим гроссмейстером на год (conseillers ordinaires). Но и те и другие непременно должны были принадлежать к педагогическому ведомству. Этот совет в большей части случаев, и именно во всех делах, касающихся внутреннего управления, утверждения планов учения, назначения экзаменов и удаления от должности лиц учебного ведомства, имел голос решительный. В случае несогласия с решением совета гроссмейстер имел право апелляции в государственный совет. При совете находились генеральные инспекторы по учебной части, по-

сещавшие и ревизовавшие учебные заведения в Париже и провинциях[I].

Провинциальное учебное управление было верным повторением государственного. В учебном отношении вся Франция была разделена на несколько округов, и во главе каждого находилась академия, верное повторение императорского университета, только в меньшем объеме. Во главе каждой академии, т.е. каждого учебного округа, находился ректор, соответствовавший гроссмейстеру университета. Он служил посредником между университетом и академией или округом и действовал также вместе с академическим советом. Академические инспекторы соответствовали генеральным инспекторам университета; но они не могли ревизовать факультетов, и это право принадлежало только ректорам.

Бескорыстное создание Наполеона, доказывавшее все его глубокое понимание потребностей Франции и всю его любовь к ней, пришлось не под силу партиям, которые после него одна за другой завладевали государственным управлением. Все они были ниже своего положения и с какой-то враждой нападали на наполеоновский университет, желая придать ему вместо французского характера, который был дан Наполеоном, частный характер своей партии и из органа народного образования сделать его орудием своих эгоистических целей. Но ни одна из партий, попеременно завладевавших управлением Франции, не имела достаточно смелости, чтобы разрушить разом гениальное создание великого человека, потому что, несмотря на свое недолгое существование, оно успело заслужить уважение и любовь в народе. Правительство Реставрации хотело было сгоряча, разом уничтожить университет; но возвращение Наполеона с острова Эльба помешало исполнению этого плана, к которому потом и не возвратились.

I Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in Frankreich, von Dr. Holzapfel. Magdeburg, 1853.

Начались небольшие, но существенные изменения, источившие мало-помалу все наполеоновское здание.

Звание гроссмейстера было отменено, и власть его, значительно обрезанная, передана комиссии; потом (в 1824 году) нашли необходимым учредить особое министерство, и власть гроссмейстера передана министру. Вместе с тем управление просвещением подверглось всем переменам, которым беспрестанно подвергалась администрация Франции. Власть университетского совета была ограничена, и самый состав его, равно как и советов академических, изменился, но к лучшему; места педагогов и профессоров заняли чиновники. В последнее время, вследствие закона 1850 года, университетское управление почти совершенно перешло в руки духовенства; а вместе с тем иезуиты получили право заводить свои школы. Педагогический и ученый элементы были почти совершенно исключены из университета, и никогда это наполеоновское здание не было подрыто до такой степени, как в настоящее время.

Мы не будем излагать здесь всей системы французского учебного ведомства и скажем только, что если оно может чем-нибудь похвалиться, так это необыкновенной централизацией, доведенной до того, что каждое элементарное училище отражает в себе малейшую перемену в министерстве, а таких перемен приходилось во Франции до сих пор на каждый год по нескольку. Спокойствие, независимость и последовательность, которые так необходимы науке и воспитанию, совершенно оставили французскую педагогику, и политическая лихорадка вполне завладела ею. Вместе с тем народ потерял всякое уважение к воспитанию, школам и педагогам, и, может быть, нет другой страны в мире, в которой бы, как во Франции, народ так мало ценил пользу воспитания[I]. Провинции и города не-

[I] Вот отрывок из разговора, который имел г. Лорен, главный инспектор французских школ, с одним деревенским мэром во время своей поездки по инспекции в 1833 году: «Вы бы лучше сделали, – говорил мэр г. Лорену, – если бы дали нам денег на наши дороги или на поправку нашего прав-

сут тягость поддержки коллегий и элементарных училищ с явным отвращением и рады всякую минуту сбросить с себя эту тягость на руки правительства или поручить эту заботу иезуитам, которые берутся за нее так охотно[I]. В то же самое время нигде так не велика потребность хорошего общественного воспитания, как по Франции, где семейное воспитание существует как редкое исключение и где родители стараются как можно скорее сбыть детей в пансион или коллегию. Во всех французских коллегиях, государственных и городских, которые, впрочем, подчиняются одному и тому же управлению, воспитанники живут в самых заведениях или в частных пансионах, находящихся при коллегиях, которые во всех сношениях с коллегиями заменяют воспитанникам родителей. Вольноприходящие в коллегиях, в противоположность гимназиям нашим и германским, составляют незначительное исключение. Понятно, какую важную роль должно бы играть общественное воспитание во Франции, заменяя семью такому множеству детей и молодых людей; но семейного ничего нет во французских заведениях: это какие-то казармы, в которых новые поколения рано привыкают к тому легкому эгоизму, которым отличается француз, редко бывающий хорошим семьянином.

---

ления; о школах же мы мало хлопочем... Наши дети будут тем, чем были их отцы: солнце восходит одинаково для ученых и неученых». – «Но поддержка школьных домов и учение вам ничего не будет стоить!» – «Нам не нужно школ и даром». – «Но если вам дадут даром и книги?» – «И тогда не нужно». Лорен говорит, что многие из деревенских учителей плохо читают, и он убедился, что не все умеют писать. Часто жена учителя заменяет его в школе, когда он уходит воровать дичь. В уважении общины деревенский учитель стоит ниже пастуха, и очень рад, когда мэр позволит ему пообедать на кухне. Плату свою он собирает, ходя с мешком под окнами, и ему подают, как нищему, все, что похуже. Часто учитель в то же время башмачник, кузнец, печник и т.п. Кроме постоянных учителей были еще бродячие, нанимающиеся на зиму за 15 или 20 франков и с прилетом ласточек возвращающиеся домой. (Die Licht- und Schatten-Seiten des Preussischen Schulwesens, von J. Preis. Lissa, 1854. Vorwort).

[I] Mittheilungen... von Holzapfel. S. 19.

Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота. Эта централизация тем вреднее, что министерские предписания (ordonnances) быстро сменяют друг друга, равно как и самые министерства. В Пруссии, например, централизация учебной части также строго проведена; но в Пруссии, во-первых, само правительство постояннее и последовательнее в своих мерах, а во-вторых, устройство и деятельность учебных заведений определены во всей подробности множеством законов, которые ограничивают произвол администрации и из которых некоторые свято соблюдаются со времен Фридриха II[I]. Но то, что в Пруссии определяется законами, и даже такие подробности, которых и прусское школьное законодательство не касается[II], определяется во Франции министерскими предписаниями.

Французское Министерство народного просвещения каждый год выдает программу предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть или разобраны. Оно каждый год печатает билеты для экзаменов во всех коллегиях и заранее назначает темы для сочинений, однообразные для всех заведений одного разряда[III]. Из этого выходит та существенная польза, что каждый чиновник министерства, взглянувши на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции переводится или

[I] Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 221.

[II] В Пруссии учителям и ближайшему управлению школ дается свобода в выборе учебников из числа назначенных министерством, и вообще школы однообразны более по наружности. (Report on Education in Europe, p. 231–233).

[III] Mittheilungen... von Holzapfel. S. 33.

разбирается с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством) одна и та же страница Цицерона или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему, с непременной обязанностью подражать той или другой странице Боссюэта[8] или Фенелона[9]. Билеты экзаменов всех заведений публикуются заранее, и досужие промышленники сбавляют друг перед другом цену, за которую берутся приготовить юного питомца к экзамену, или, лучше сказать, к ответу на билеты, публикованные министерством, зная наверное, что никто у него более ничего не спросит. Сотни руководств (manuel) пишутся спекуляторами именно для этой цели[I]. Понятно, что при таком устройстве педагогической части она, вместо того чтобы иметь влияние на общество, сама служит средством для целей, вовсе чуждых воспитанию и науке. Француз поступает в общественное заведение прежде всего потому, что его пребывание в семействе стесняет родителей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. Он учится отчасти для того, чтобы приобресть те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе; но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобресть по экзамену право на занятие той или другой должности.

Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются они выставить напоказ образцовых воспитанников, не заботясь об остальных, которые целыми толпами только растут в классах, пока родители увидят, что время уже взять их оттуда. Педагогическая дисциплина вся направлена к тому, чтобы развить самолюбие воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них,

I Report on Education in Europe, p. 419.

которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смирно и не мешать. Талантливых мальчиков, на которых предвидится возможность отличиться, принимают даром в самые дорогие пансионы при коллегиях, даже готовы платить за них деньги; об остальных торгуются почти что с аукциона: «Кто возьмет меньше?»[I] Провинциальные же и городские управления заботятся только о том, как бы подешевле обошлась им учебная часть.

Классические языки и классическая литература составляют основание и французского общественного воспитания. Но француз прибавляет к древним классикам и своих собственных и изучает тех и других по-своему, чаще всего на память. Он не любит углубляться в грамматические и филологические тонкости[II]; ему мало дела и до древней классической жизни. Он слегка пробегает содержание древней литературы, но выучивает наизусть эффектные места и прежде всего кидается на фразу: подмечает ее, заучивает, цитирует при всяком удобном случае. Так же поступает он и со своими доморощенными классиками, изучение которых занимает бо́льшую часть его школьной жизни. Он выучивает наизусть целые тирады из Фенелона, Боссюэта, Массильона, Монтескье, Вольтера, Паскаля, Корнеля, Расина, Мольера, Бюффона, Лабрюера, Мальбранша, Арно... и других писателей из длинного ряда своих классиков и пишет сочинения их фразами.

Зато как и обработал он свою фразу! Она готова у него на всякий случай, на всякую мысль, на всякий оттенок мысли, и ему остается только брать ее, всегда готовую, острую и ловкую. В богатстве фраз ни один язык не может сравниться с французским. Оттого так легко и приятно писать

[I] Mittheilungen über Erziehung und Unterricht, von Dr. Holzapfel.

[II] Впрочем, есть во Франции и такие заведения, в которых исключительно хвастаются знанием грамматики и почти не занимаются чтением древних классиков.

на этом языке обыденные вещи, украшая пустейшую мысль чужим остроумием, но в то же время так трудно выразить с точностью новую идею, для которой еще не готова фраза; от этого, может быть, так много писателей в современной Франции и так мало между ними оригинальных. Богатство фраз много мешает определенности и силе языка; готовое выражение, ловкое и красивое, так и просится под перо, а между тем оно никогда так не передаст всех форм мысли, как то, которое родилось вместе с мыслью.

Француз с любовью занимается математикой, находя в ней гимнастику для своего рассудка; но историю и географию чужих государств он пробегает мельком. Всякая же система – не его дело. Вся классная дисциплина основывается на принуждении, с одной стороны, и на развитии самолюбия, с другой. В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно. Для этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах.

Народность, изгнанная из общественного воспитания, проглянула в ней сама собой; но проглянула во всей своей дикости. «Гони природу в дверь – она влетит в окно»; но, может быть, оставит за окном лучшую свою сторону и принесет одни свои слабости.

Высказав слабые стороны общественного воспитания во Франции, мы должны указать на блестящую его сторону. Если ученое образование, общее умственное развитие и воспитание нравственности и характера мало достигаются французским образованием, зато можно сказать с убеждением, что техническая часть учения процветает во Франции. Французские технические учебные заведения служили образцом для заведений того же рода в других государствах Европы. Но и в настоящее время трудно указать на какое-нибудь техническое учебное заведение

в Германии или Англии, которое могло бы соперничать с парижской Политехнической школой или с парижской же Центральной школой искусств и мануфактур.

Мы не намерены здесь входить в подробности этих заведений, но укажем только мимоходом на те блестящие результаты, которые достигаются в них. Мысль, положенная в основание парижской Политехнической школы, необыкновенно удачный состав ее полной и многосторонней программы, связь ее со специальными техническими школами Франции – все показывает необыкновенную способность французов в этом деле. Зато и результаты соответствовали гениальному плану. Политехническая школа основана в 1794 году, и до 1836 года она дала государству 4036 человек прекрасно образованных техников. Несмотря на обширность программы и трудность выпускных экзаменов, из ста воспитанников школы не более трех или четырех человек каждый год не оканчивали курса, и из ста двадцати человек, окончивших курс в 1836 году, только девять не поступили на государственную службу[I]. Сколько талантливых артиллеристов, инженеров, механиков, математиков дала эта школа в свое шестидесятилетнее существование! Может ли другое техническое заведение в Европе похвалиться подобными результатами?

Но образование хороших техников составляет ли единственную задачу общественного воспитания? Если г. Дистервег[10] говорит, что можно быть глубоким ученым и вместе с тем никуда не годным и безнравственным человеком, то гораздо с бóльшим правом мы можем сказать, что можно быть прекрасным техником и никуда не годным членом семьи и вредным гражданином государства. Моральная сторона той части французского народа, которая пользуется благодеяниями общественного образования, ни в ком не может возбудить зависти. Смотря на явления личной нравственности, выброшенные на позорище света

[I] Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache.

последними переворотами во Франции, можно с уверенностью сказать, что воспитание, достигающее блестящих результатов в передаче технических познаний, приносит мало существенной пользы народу и государству, каких бы прекрасных техников оно ни давало им.

Внешний блеск, тщеславие и материальная польза – характеристические черты французского общественного воспитания.

Мы позволим себе здесь маленькое отступление, которое, как ни покажется оно странным, не менее того, поведет нас к цели и даст нам возможность собрать в одну мысль набросанные нами черты французского воспитания.

Кто не знает знаменитой методы Жакото[11], наделавшей в свое время столько шума в Европе и имеющей еще до сих пор приверженцев везде, в том числе и у нас? Но Жакото ничего не изобрел нового: он только соединил в своей методе и довел до крайности все характеристические черты французского образования.

Мы видели уже, что заучивание наизусть целых тирад из греческих, римских и французских классиков и словесные и письменные подражания им составляют до сих пор и составляли задолго до Жакото главное занятие воспитанников французских коллегий и лицеев; но вместе с тем идет в них, хотя слабо, и изучение грамматики. Жакото отбросил грамматику, заметив ее бесполезность во французском воспитании, схватывающемся прежде всего за фразу, и остался при одном заучивании наизусть, ловле фраз и подражаниях.

Для французского воспитания, в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое все направлено на образование характера, главную цель составляет передача технических познаний. Каким бы путем ни достигалась эта цель – все равно: лишь бы достигалась скоро и верно. Но схоластические предания заставляли французских педагогов терять время на

грамматику, логику, философию и тому подобные предметы, не дающие никакой технической пользы. Жакото отбросил схоластику и стал быстрее и вернее достигать цели французского воспитания.

Заставляя беспрестанно писать подражания классическим писателям Франции и имея единственною целью наполнить память воспитанников готовыми, умными, острыми фразами и эффектными тирадами, французские педагоги совестились еще оставить риторику, теорию словесности и тому подобную схоластическую ветошь: Жакото прямо пошел к цели и прямо схватился за подражание и фразы.

Французские педагоги более всего любят пустить пыль в глаза и дорожат теми воспитанниками, на которых могут показать чудеса своего воспитательного искусства, оставляя бесталантливых с тем, с чем они пришли в школу. Жакото и жакотисты налегли на счастливую память нескольких детей и показали такие воспитательные чудеса, которых и не снилось прежним французским педагогам: двенадцатилетние мальчики стали у них писать слогом Фенелона и Лабрюера[12].

«Пишут! Чего же больше?» – говорят жакотисты скептикам, и в этом ответе отражаются, как в фокусе, все черты французского воспитания. Французская система общественного образования имеет свою хорошую, блестящую сторону: метода Жакото оказала истинную услугу изучению языков, убедив большинство, что прежде до́лжно получить некоторый навык в языке, а потом уже изучить его грамматические особенности, и этим советом прекрасно воспользовались многие новые методы изучения иностранных языков.

Но ни мето́да Жакото (в своей чистоте), ни французское воспитание, достигая цели, не разбирают дороги, по которой идут к ней. «Скучно, правда, учить наизусть, – говорят жакотисты, – но зато какие-нибудь шестьдесят страниц – и цель достигнута! Пять-шесть месяцев скуки – зато

какие результаты!» Эти пять-шесть месяцев для мальчиков, не обладающих блестящей памятью, следовательно, для большинства в общественных заведениях, превращаются в пять-шесть лет, и, чтобы идти вперед, необходимо бросить бо́льшую половину класса и, оставив ее безмолвно расти на скамьях, идти вперед с остальными, как это и делается во французских коллегиях. Скука, конечно, – яд для взрослого человека, не только для ребенка; но зато посмотрите, как он заговорит по-французски языком Телемака![13]

Теперь еще два слова о подражании слогу знаменитых писателей, играющих такую важную роль и во французском воспитании, и в методе Жакото. Напрасно бы вы стали объяснять французу или жакотисту, что подражание никогда не выработает того слога, который, по выражению Бюффона[14], есть сам человек; что если бы писатели подражали друг другу, то это было бы невыносимо скучно; что лучше писать неловко, тяжело, да по-своему, чем чужими готовыми фразами; что это убило французскую литературу; что из собственного своего тяжелого слога вырабатывался слог великих писателей и даже просто дельных людей; а из чужих, готовых фраз выйдут только фразы, которыми так обильна французская литература, и более ничего не выйдет. Напрасно вы говорили бы все это: жакотист укажет нам на своего двенадцатилетнего воспитанника, который пишет слогом Фенелона, Лабрюера, Массильона[15] или, прочитав двадцать страниц любого романа, передает вам в 15 или 10 минут их содержание, и тем же самым слогом, которым он написан. Чего же вам более? Цель достигнута!

И это было бы совершенно справедливо, если бы дело шло о попугае, а не о человеке. Попугай мог бы учить и не думать без опасности для своего мозга, но человек, и особенно ребенок, не может безнаказанно долбить без смысла несколько лет шестьдесят страниц какой бы то ни было умной книги, потому что нет такой книги, шестьде-

сят страниц которой могли бы дать ему достаточно пищи на то время, пока их выучишь наизусть. Здесь уже метода Жакото расходится и с французским техническим воспитанием; изучение математики, химии, механики оставляет неразвитой только нравственность, но не умственные способности человека: метода же Жакото выучивает учить и не думать о том, что учишь, усиливает механическую память насчет рассудка и сознания.

## Глава V
## Общественное образование в Североамериканских Штатах

Общественное образование в Северной Америке, по мнению одного шведского педагога[I], с прекрасной книгой которого мы думаем скоро познакомить русскую публику, составляет дальнейшее развитие английского, происшедшее вследствие освобождения американского общества от тех исторических основ, которых так упорно держится Англия. Но мы не можем вполне согласиться с этим мнением, потому что в самой основе североамериканского общественного образования лежит новая мысль, совершенно чуждая Англии. Правда, схоластические формы английской педагогики перешли и на американскую почву, на которой они глядят какими-то странными развалинами посреди деятельности в высшей степени современной; но общественное образование в настоящем значении, public schools, grammar-latin and high schools, появляется в Америке под влиянием совершенно новой мысли. Она, конечно, не успела еще выработать для себя новых педагогических форм и довольствуется видоизменением английских, но все более и более стремится к самостоятельности.

[I] The Educational Institutions of the United States, translated from the Swedish of P. A. Siljestrom, by Frederica Rowan. London, MDCCCLIII.

Прежде, однако же, чем мы приступим к очерку североамериканского общественного образования, мы должны предупредить читателя, что слова наши не могут относиться ко всем штатам вообще, но только к главнейшим свободным штатам и преимущественно к тем, которые составляют так называемую Новую Англию. В Североамериканских Штатах все находится еще в процессе создания, и особенно в общественном образовании, за которое американцы только недавно принялись со своей обычной энергией. Мы будем стараться схватить те характеристические черты этого образования, которые уже высказались с некоторой определенностью.

Начало общественному образованию Союза положили еще первые выходцы из Англии, отцы-пришельцы (pilgrim fathers), как их называют американцы. Эти начала были по наружности довольно ничтожны и ограничивались несколькими элементарными школами, устроенными в сараях, срубленных наскоро. Но тем не менее они обещали уже богатые плоды. Первые североамериканские учреждения на пользу образования дышат пуританской строгостью, напоминающей лучшие дни Рима, и тем уважением к образованию, тем признанием его необходимости для каждого человека и важности его значения в государстве, которыми везде отличались первые учреждения протестантизма[I]. Это государственное значение образования, с одной стороны, как обязанности государства в отношении граждан, а с другой – как обязанности граждан в отношении государства, родившееся вместе с протестантизмом, не имело возможности вполне утвердиться

[I] Где только ни укоренялся протестантизм – в Германии, Швейцарии, Шотландии, – везде появлялись начатки государственной системы общественных школ. Шотландия и теперь представляет в этом отношении странную противоположность с Англией. Шотландский парламент уже полтора столетия тому назад учредил общую для всего королевства систему приходских школ, о которой еще и теперь не думает парламент Англии, предоставляющий общественное воспитание частным усилиям. Report on Education in Europe, by Dallas Bache, Philadelphia, 1839, p. 170.

в Германии и осталось там на степени отвлеченной идеи. Не образование граждан, но образование людей и христиан вообще составляет цель германских правительств в общественном образовании, а потому существеннейшая часть его, народные элементарные школы, остается там со времени Лютера и до сих пор почти исключительно в руках духовенства. Англиканское духовенство, наследовавшее многие из учреждений католицизма, считает за собой право народного образования, которое оспаривается у него не правительством, но частными лицами и частными обществами. Только в Североамериканском союзе общественное образование могло приобрести вполне государственное значение.

Это и не могло быть иначе. Государство, вполне зависящее от своих граждан, не имеющее даже тех исторических опор, на которых покоится Англия, естественно должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованны. От этого зависит не только направление, но и самое существование Союза, демократические начала которого развились до последних пределов.

Но вначале, когда Северная Америка только что отделилась от своей метрополии, эта потребность не чувствовалась так сильно. Продолжительные войны, следовавшие за отпадением, долго поддерживали энтузиазм народа и вместе с политикой долго поглощали все его внимание. За войнами и первыми хлопотами по устройству нового государства последовало такое быстрое развитие промышленности, которое увлекло за собой все нравственные и физические силы рождающегося народа.

Вследствие этих причин североамериканцы долго довольствовались суровыми педагогическими учреждениями своих предков и не без любви, обличающей в них англосаксонскую кровь, смотрели на свои полуразвалившиеся школы времен первого переселения. Но готические башни Оксфорда и Кембриджа стоят долее деревянных

сараев. Новая же эмиграция, вызванная по большей части бедностью, а не силой убеждений, которая заставляла пуритан покидать свою родину, приносила с собой ежегодно большой запас невежества и пороков. Толпы этих новых переселенцев, умножаясь в громадных размерах и получая права гражданства без привычки пользоваться этими правами и без понимания сопряженных с ними обязанностей, вносили в рождающийся союз семена гибели и разрушения. Опасность была велика. Запрудить этот грязный поток, льющийся из Европы, значило бы отказаться американцам от своих принципов и от того неслыханного в истории разрастания государства, которое поражало изумлением Европу. Американцы решились очистить этот поток образованием и принялись за дело с той быстротой и с той неутомимой энергией, которыми отличаются они во всех делах. Они припомнили прежние строгие пуританские правила, по которым образование признавалось обязательным для каждой общины в отношении его членов и для каждого отца семейства в отношении его детей, и развили эти правила в государственную систему[I].

Реформа в общественном образовании Северной Америки началась с президентства Джексона (которое относится к тридцатым годам нашего столетия) и продолжается неутомимо до настоящего времени. В эти двадцать пять лет американцы сделали столько для общественного образования, что гордость, с которой они указывают иностранцам на свои школы, весьма понятна. Один из первых

---

[I] Протестантское правило, что каждый отец семейства должен посылать своих детей по достижении ими известного возраста в общественную школу, было перенесено пуританами и в Америку; но они сообщили этому правилу известную суровость своего характера. Так, например, в уголовный кодекс Коннектикута был внесен в 1650 году следующий закон: «Если человек, имеющий более шестнадцати лет и обладающий здравым рассудком, осмелится бранить отца или мать или наложит на них руку, то он должен быть казнен смертью, исключая того случая, если будет доказано, что родители совершенно пренебрегли его воспитанием». (The Educational Institutions of the United States, p. 26).

вопросов, который делает иностранцу всякий американец и даже американская леди или мисс: «Видели ли вы наши публичные школы?»[I]

Правда, что в Америке и теперь существует еще довольно сильная партия консерваторов, видящих в образовании, согласно с английским образом мыслей, дело совершенно частное, в которое не имеют права вмешиваться правительства штатов, и в праве учиться или оставаться невеждой – одно из личных и неприкосновенных прав человека; но это мнение слабеет с каждым годом пред опасностью, которой грозит Америке эмиграция. Фанатическое представление англичан о личной свободе уже склонилось перед понятием государственного долга. Издержки на народное образование вошли в бюджет государственных расходов и заняли в нем первое место. В Нью-Йоркском штате, например, издержки по администрации составляли в 1852 году 34 576 долл., по юстиции – 107 956 долл., по законодательству – 151 703 долл., а по образованию – 1 700 820 долл. В Массачусетсе на народное образование употребляется 865 859 долл., а на все остальное управление – 166 821 долл. Жалованье президента Массачусетского штата (2500 долл.) меньше, чем жалованье учителя «высшей школы».

Но, отказавшись от английского понятия об общественном образовании как о деле частном, североамериканцы нашли средство примирить строгость принудительного образования пуритан с отвращением североамериканских консерваторов от централизации. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной[II], которая только имеет сто семейств или хозяйств, но зато и все управление

[I] The Educational Institutions of the United States, p. V.

[II] Мы так перевели американское слово town, которое нельзя перевести словом город (city), потому что у североамериканцев нет сел, в противоположность городу, а отдельные поселения, напоминающие наши малороссийские хутора, причисляются к местечку и составляют с ним одну общину, town.

школой, ее хозяйственная и ее педагогическая часть находится в руках самой общины.

Сходство, которое имеют в этом отношении американские школы с первоначальными школами Германии, где также элементарное образование принудительно и для семейств, и для общин, только кажущееся. В Америке духовенство вовсе не принимает никакого участия в публичных школах, потому что религиозное воспитание совершенно отделено от светского и предоставлено собственной заботливости многочисленных сект, разделяющих почти каждый городок Северной Америки[I]. Кроме того, в Германии все устройство, управление и вся педагогическая часть первоначальных школ определены самыми подробными законами, в которых означены даже малейшие подробности преподавания[II]; в Америке же закон полагает только несколько условий, при выполнении которых он считает, что община выполнила свою обязанность в отношении образования. Все остальное предоставлено самим общинам или, лучше сказать, тому соревнованию общин одной перед другой, которое составляет в Америке один из сильнейших стимулов общественного развития. Право инспекции, точно так же как и в Англии, покупается правительством штатов у общинных школ за определенную сумму вспомоществования. Новые меры проводятся особенным правительственным органом, через убеждение членов общин публичными лекциями, брошюрами, примером, и надобно сознаться, что до сих пор такой образ действия, составляющий крайнюю про-

I Ошибка, в которую по этому случаю впадает Ампер, произошла от того, что он смешал церковные школы с общественными. (Promenade en Amerique, par J. Ampere. Paris, 1855.)

II Загляните, например, в устав Фридриха II для элементарных школ (Handbuch der Preussischen Schulgesetzgebung, bearbeitet von Muller. Berlin, 1854. P. 203). Или устав (1850 г.) экзаменов в ремесленных школах, где даже определено, как должна быть перегнута бумага ученической тетради, где должно быть написано имя экзаменующегося. (Там же, ст. 103, § 11).

тивоположность с централизацией Франции, оказался успешным. Новая педагогическая мера, полезность которой перешла в убеждение публики, быстро переходит из одного штата в другой, и если несколько общин остаются при старых убеждениях, зато в остальных новая мысль проводится с той силой и верностью, которую сообщает действиям одно собственное убеждение.

Другая особенность в устройстве общественного образования Северной Америки состоит в том, что там обязанность общин учреждать школы не ограничивается одними элементарными школами. По мере возрастания общины обязанности ее в отношении общественного образования увеличиваются, а несколько общин вместе составляют учебный округ, который обязан содержать школу высшего разряда, английскую или латинскую, и наконец, высшую школу (high school), соответствующую в системе общественного образования немецким гимназиям.

В градации этих школ соблюдается постепенность: где останавливается курс элементарной школы, там начинаются курсы латинской или английской школы, для которых, в свою очередь, служит продолжением курс высшей школы[I]. Такая система школ составляет уже резкое отличие северо-американского общественного образования от английского, где школы не связаны между собою ничем и каждая существует отдельно сама по себе, и где бóльшая часть школ назначается для определенного сословия[II].

Американцы же, напротив, выражают стремление так устроить свое общественное образование, чтобы дети

[I] Эта градация не соблюдается в Германии. Школа элементарная, реальная и ремесленная не находятся между собой в связи и назначаются для различных сословий. Одни только гимназии, в которые принимаются десятилетние мальчики, но курс которых требует некоторых предварительных познаний, приготовляют своих учеников к слушанию лекций в университете (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 453).

[II] Многие древние школы Англии находятся в связи со старыми университетами и отчасти приготовляют своих воспитанников к поступлению в университетские коллегии.

самых значительных лиц могли начинать свое учение с самых низших публичных школ; и, судя по ходу вещей, можно предвидеть, что частные заведения, предпочитаемые до сих пор многими лицами богатого сословия, не выдержат конкуренции с публичными или, по-нашему, казенными школами.

Эти общественные заведения открыты для лиц обоего пола, и в этом отношении североамериканская высшая школа представляет для непривычного взгляда странное явление: в иных высших школах девушки и мужчины, от шестнадцатилетнего до двадцатилетнего возраста, сидят в классе вместе друг подле друга, занимаясь одними и теми же предметами. Само собой разумеется, что в низших и средних училищах и подавно допускается такое смешение полов, которое мы видим и в некоторых английских школах. И до́лжно заметить, что как англичане, так и американцы делают это не по необходимости, а по принципу: они не видят особенной нравственной цели в разделении полов[I]. В некоторых местах Соединенных Штатов основаны, впрочем, для женщин особые высшие школы; но предметы преподавания в них, с небольшими уклонениями, одни и те же, как и в мужских высших школах, и в них также преподается латинский и часто греческий языки. Вообще женское воспитание гораздо мужественнее в Америке, чем где-либо в Европе, и женщины рано начинают пользоваться той свободой, которая везде была бы сочтена опасной для их нравственности, но в Америке оказала только хорошие последствия. Привыкнув рано к независимости, североамериканские женщины выходят замуж обыкновенно довольно поздно и по убеждению, развитому опытностью, делаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства. Может быть, некоторые

[I] De l›instruction primaire a Londres. par E. Rendu. Sec. edit., Paris, 1853, p. 42. Здесь, впрочем, идет речь не об элементарной школе, как можно судить по заглавию сочинения, но о нормальном училище, где находятся воспитанники и воспитанницы, давно уже вышедшие из детства.

из них и гибнут жертвами ранней свободы; но едва ли число этих жертв значительнее, чем в тех государствах, где женщины охраняются почти что монастырскими стенами до шестнадцати- или восемнадцатилетнего возраста. Но зато американская женщина, рано привыкнув к независимости, редко злоупотребляет ею впоследствии. Выходя замуж, она уже женщина развитая, а не ребенок, позднее воспитание которого часто не удается мужу. Американцы не хотят приготовить из своих дочерей существ очаровательных для ловли мужей и успехов в свете, покупаемых часто ценой нравственности. Они нисколько не заботятся о той наивности, которая льстит грубому эгоизму мужчины и, оставаясь до старости, очень часто соединяется с самой легкой нравственностью; но хотят, чтобы воспитание женщины делало ее существом самостоятельным и давало ей возможность по собственному убеждению идти прямым путем в жизни[I].

Далее высших школ не идет система общественных учебных заведений, которую американцы начали строить снизу, а не сверху, в противоположность историческому ходу европейского образования. Высшие школы уже не приготовляют своих воспитанников в коллегии, академии, семинарии и университеты. Американцы руководствуются при этом той мыслью, совершенно противоположной

[I] «Задолго еще до выхода из детства североамериканская девушка начинает освобождаться от материнской опеки; она уже мыслит самостоятельно, говорит свободно и действует одна. Великая картина мира раскрывается перед нею беспрепятственно, и ее приучают смотреть на все твердым и спокойным взором. Таким образом, она скоро узнает пороки и опасности, представляемые обществом; она смотрит на них открытыми глазами, судит о них без увлечения и встречает без страха, потому что она полна доверенности к своим собственным силам, и эту доверенность разделяют все окружающие ее» (De la democratie en Amerique, par M. Tocqueville. Bruxelles, 1840. Deuxieme partie. Tome premier. P. 59. «Но по выходе замуж все изменяется, и если молодая девушка пользуется в отеческом доме совершенной свободой, зато в доме мужа она живет как в монастыре. Она сама выбирает себе эту жизнь, но, выбрав, подчиняется вполне ее требованиям, которые она знала прежде». (Там же, стр. 61.)

германской, что наука – дело частное, а не государственное, – полезная роскошь, которая и сама приходит вслед за образованием и богатством общества и которую правительство штата может поддерживать, если оно имеет на то средства, но не может и не должно вести вперед само. Они также считают, что специальное образование, приобретаемое для специальных практических целей, должно покупаться тем, кто ожидает для себя выгод от достижения этих целей, и что это такой же промышленный расчет, как и всякий другой[I].

Американские высшие школы не имеют целью приготовлять своих воспитанников для поступления в специальные учебные заведения; но они хотят дать им окончательное общее образование, после которого они могли бы выбирать себе ту или другую карьеру[II]; а потому и самые программы высших школ чрезвычайно разнообразны. Одни из высших школ принимают совершенно университетский характер, считают себя наравне с коллегиями и получили право давать ученые степени, – курс других не превышает обыкновенного гимназического курса; третьи, наконец, находятся только в самом зародыше.

В большей части высших школ преподавание главным образом основывается на изучении классических языков и классической литературы; но это изучение далеко не преследуется с такой исключительностью, как в Англии, и естественные и политические науки с каждым годом все более и более получают места в американских программах.

Высшие учебные заведения носят в Америке английское название коллегий, академий, семинарий и университетов и все построены первоначально по английскому образцу. Кэмбриджский университет, например, напоми-

---

[I] Мы не говорим об исключениях из общего правила, потому что наша цель только выставить главные, характеристические черты в образовании каждого народа.

[II] И в этом отношении американские высшие школы отличаются и от германских гимназий, и от английских древних школ.

нает сильно английский Кэмбридж или Оксфорд и также состоит из множества коллегий, из которых каждая живет своей особенной жизнью и имеет свое особенное управление. Но эти коллегии, не связанные, как в Англии, своими вековыми статутами и привилегиями, приняли отчасти характер специальных заведений, напоминающих факультеты.

История всех этих высших учебных заведений, с немногими исключениями, одна и та же. Несколько лиц, пользующихся влиянием в обществе, замечая, что в какой-нибудь местности чувствуется потребность в высшем учебном заведении, открывают подписку, которая почти никогда не бывает неудачна. Грошовые и рублевые пожертвования достигают иногда весьма значительных размеров[I]. Но, как бы сумма ни была мала, заведение открывается, если ее только достаточно на то, чтобы нанять или купить дом и устроить две-три кафедры; остальное дополняет плата, взимаемая с учеников. Частные пожертвования не замедлят быстро расширить пределы заведения. Потом стараются приобрести выгодное законное положение для заведения. Оно делается корпорацией, и штат принимает на себя часть издержек, получая за это право инспекции. Кэмбриджский университет и Яльская коллегия, богатейшие учебные заведения Северной Америки, начались с самых незначительных пожертвований. Но потом многочисленные кафедры их появлялись одна за другой, и почти каждая из них носит название какого-нибудь лица, пожертвовавшего деньги для ее основания[II].

Но здесь не место входить в интересные подробности этих заведений, с которыми со временем мы надеемся познакомить читателей поближе. Заметим только чисто американскую особенность в их устройстве.

---

[I] Во множестве частных пожертвований на пользу общественного образования с Северной Америкой может соперничать одна только Англии.

[II] The Educational Institutions of the United States by Silestrom, p. 312.

Наблюдателя невольно поражает необыкновенное разнообразие программ всех высших американских учебных заведений. В них совершенно нет той научной системы, которую мы привыкли находить в университетах германского происхождения. Даже в Англии, где несистематичность программ объясняется тем, что многие кафедры, обладающие особыми статутами, основаны за двести и триста лет до настоящего времени, разнообразие в предметах преподавания не так велико, как в Америке. Здесь к историческому характеру заведений и необходимости ненарушимо соблюдать волю завещателя или жертвователя присоединяется еще та необыкновенная подвижность, которая отличает американцев во всех их предприятиях. Прежде всего они соображаются с обстоятельствами и требованиями минуты. Подарил ли кто-нибудь коллегии несколько хороших астрономических инструментов – и открывается подписка на кафедру астрономии; поселился ли где-нибудь поблизости замечательный физиолог – и ближайшая коллегия, в которой до тех пор вовсе не читались естественные науки, устраивает кафедру физиологии, а кое-где вы с изумлением встречаете кафедры стенографии и даже френологии. Это разнообразие так велико, что Сильестрём[16], например, отказывается сообщить нам о предметах преподавания в высших учебных заведениях Северной Америки и прибегает к перечислению, в скольких учебных заведениях читается астрономия, в скольких физика и т.д.

Эта характеристическая черта американца, который пользуется первым попавшимся под руку обстоятельством и спешит все вперед и вперед, отразилась и на личном составе учительской части в публичных школах Северной Америки. Учительская должность для немногих только составляет постоянное занятие. Публичные школы ежегодно меняют своих учителей и спешат воспользоваться способностями и знаниями человека, хотя бы даже навернувшегося случайно. Иногда они нанимают студента, при-

бывшего домой на вакацию; иногда (и очень часто) учительницей становится бедная девушка, которой надобно скопить приданое, чтобы отправиться потом в новозаселяемые штаты; иногда переселенец, который не может ехать далее. Иностранец, известный своею ученостью по какой-нибудь отрасли, случайно остановившийся в городе на несколько дней, непременно получит приглашение прочесть две-три лекции о своем предмете, и если он, наконец, ничем не занимается в особенности, но пойдет осматривать школу, то его попросят рассказать ученикам все, что он знает о своей родине, и иногда вопросы учеников могут сконфузить посетителя, потому что география – один из любимейших предметов американца.

Не будем исчислять здесь все выгоды и невыгоды[1], происходящие от такой беспрестанной перемены учителей; но укажем только на нее как на одну из характеристических черт американских учебных заведений.

Другую характеристическую черту их составляют учительницы, которые преподают не только в низших и средних учебных заведениях, но даже в высших школах и коллегиях. Девушка восемнадцати или девятнадцати лет, преподающая алгебру или изъясняющая Цицерона перед аудиторией, состоящей из молодых людей ее же лет, – чисто американское явление. Число учительниц в сравнении с числом учителей ежегодно увеличивается в Северной Америке, особенно в элементарных школах, где они, кажется, скоро совершенно вытеснят мужской пол. В Массачусетсе, например, по официальному отчету за 1838 год, было учителей 2370 и 3591 учительница, а в 1850 году учителей было 2437, а учительниц 5238. То же самое замечается и в других штатах. И путешественники говорят, что надобно изумляться, в какой строгой дисциплине молодая учитель-

[1] Невыгоды эти весьма значительны, как ни уменьшает их Сильестрём, несколько пристрастный к североамериканскому общественному образованию.

ница содержит целую школу воспитанников обоего пола, из которых некоторые старше ее по возрасту.

Совершенное отделение религиозного образования от светского, о котором мы уже упоминали, составляет тоже характеристическую черту североамериканского общественного образования. В Англии духовенство заведует весьма значительной частью народного образования, а школы Национального общества находятся в непосредственной связи с церковным управлением. Одно только Британское общество допускает в свои заведения все религиозные секты, не признавая ни одной из них господствующей и вследствие того не допуская и догматического изложения ни одной религии. В Германии, как мы уже говорили, все первоначальное образование народа составляет право и обязанность духовенства. Но в Северной Америке существование множества разнообразнейших сект заставило отказаться повсюду в общественных школах от изложения догматов какой бы то ни было религии, и заботы о религиозном воспитании предоставляются самим сектам, которые весьма ревностно исполняют свою обязанность в этом отношении, подвигаемые еще более сильной конкуренцией, существующей между ними. В общественных школах требуется только, чтобы преподавание было основано на христианских началах. В некоторых высших школах и коллегиях существуют богословские курсы под названием естественной религии или естественного христианства.

Особенной педагогической системы воспитания североамериканцы еще не успели выработать: все, что появляется нового по этой части в Европе, быстро переходит в Америку, но проникает в жизнь ее не без сильной оппозиции, и многое отвергается как невыгодное. Особенно восстают американцы против нововведений из Германии, и педагогика их до сих пор носит более английский характер, хотя сильно измененный демократизмом. Развитие

характера также составляет одну из главнейших целей американского воспитания, хотя эта цель не преследуется здесь с такой исключительностью, как в Англии, и достигается несколько другими средствами. Патриотизм, привычка участвовать в политической жизни общины и общинный selfgovernment рано развиваются в американском школьном населении. Путешественников невольно поражают эти толпы мальчиков со значками, появляющиеся на городских и окружных митингах и принимающие деятельное участие в борьбе партий. Школьные вопросы также часто решаются митингами, которым в некоторых школах предоставлено и определение наказания для провинившихся. По общему свидетельству, эти наказания отличаются скорее излишней строгостью, нежели слабостью, и учитель своей властью часто принужден умерять их. В большей части школ, впрочем, господствует еще прежняя учительская ферула, и телесные наказания находят до сих пор многих защитников в американских школах. Некоторые путешественники, привыкшие к более почтительному обращению детей, заметили характер своевольства в американских школьниках; но тем не менее школьная дисциплина в Северной Америке очень строга, и если мальчишки кричат на улицах, то очень смирно сидят в школе, и г. Сильестрём встречал в большей части заведений строгий порядок и дисциплину.

Мы передали только те немногие черты североамериканской системы общественного образования, которые уже обозначились, но все еще оно представляет хаос, напоминающий собой вид одного из новых городов Америки, вырастающих как грибы посреди лесов и пустынь. Мы не можем отказать себе в удовольствии привести здесь описание одного из таких скороспелых городов, Огденсбурга, попавшееся нам в путешествии г. Ампера[17], потому что это описание дает весьма верное представление о нынешнем состоянии общественного образования в Северной Америке.

«В этом только что родившемся городе, – говорит г. Ампер, – все ново, все неоконченно. Это что-то вроде дома, который начали строить, комнаты в беспорядке, которые начали убирать. Представьте себе прямые, широкие, хорошо распланированные улицы: посреди этих улиц, там и сям, черная грязь; по бокам деревянные тротуары, замененные кое-где великолепными плитами; купы деревьев, принадлежащих к первобытному непроходимому лесу; только что взрытые поля, которые уже приняты во владение, но еще не обработаны, – и тут же рядом прекрасные сады и изящные коттеджи. Самая современная цивилизация появляется на почве, только вчера расчищенной; комфорт посреди дикости. Коровы пасутся возле модного магазина, в окошках которого выставлен “Journal de Modes” и портреты членов временного правительства Франции; тюки товаров на улице посреди пней только что срубленных деревьев; смесь удаляющейся дикости и промышленности, которая спешит занять ее место... Вот что нашел я на улицах Огденсбурга, прекрасно распланированных и наполовину уже застроенных. Эти улицы говорят мне о будущей судьбе города: их всегда делают такими широкими, длинными, правильными, потому что всегда рассчитывают, что город, который строится, будет большой город... Если один из моих читателей приедет через год в Огденсбург, то он не найдет уже ничего из того, что я видел».

Таково же и современное состояние системы общественного образования в Северной Америке: полуразвалившаяся пуританская школа помещается рядом с новым великолепным приютом педагогики, на украшение которого американцы не пожалели денег.

Судя по общему характеру американцев, мы думаем, что эта печать новизны и какой-то временности никогда не сотрется с их установлений. Они все спешат вперед и строят новое с уверенностью, что следующее за ними поколение опять все будет перестраивать. Здесь нет той

английской прочности, которая рассчитывается на века и бережно сохраняет наследия столетий.

## Глава VI
## Народный идеал воспитания и его теория в Германии: ее защитники и противники

Как ни кратки и ни поверхностны очерки систем общественного воспитания главнейших народов современности, которые мы здесь предложили читателю, но из них уже видно, что все эти системы, несмотря на множество одинаковых названий, сходство педагогических форм и единство учебных предметов, существенно различаются между собой. Мы видим, далее, что это различие, отражающееся и во внешнем устройстве учебной части, зависит не от случайных обстоятельств, но выходит из более глубокого источника – из той особенной идеи о воспитании, которая составилась у каждого народа. Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия. Различие это, не выражаясь определенно, тем не менее проглядывает во множестве особенностей, иногда мелких, но характеристических, показывающих направление общественного воспитания у каждого народа и ту невысказываемую цель, к которой оно стремится и которая определила самые его формы.

В основании особенной идеи воспитания у каждого народа лежит, конечно, особенная идея о человеке, о том, каков должен быть человек по понятиям народа в известный период народного развития.

Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях. Идеал этот у каждого народа соответствует его характеру, определяется его обще-

ственной жизнью, развивается вместе с его развитием, и выяснение его составляет главнейшую задачу каждой народной литературы.

Всякий народ в своей литературе, начиная песней, пословицей, сказкой и оканчивая драмой и романом, выражает свои убеждения в том, каков должен быть человек по его понятию. Он украшает этого идеального человека всеми лучшими качествами души своей, и если народный идеал человека не всегда сообразен с правилами строгой христианской нравственности, то это только потому, что сама христианская нравственность не вполне еще укоренилась в том или другом народе; но каков бы ни был этот идеал, он всегда выражает собой степень самосознания народа, его взгляд на пороки и добродетели, – выражает народную совесть.

В настоящее время, когда вся литература сосредоточилась в романе и выражение народности стало одним из необходимых условий его успеха, роман сделался эпической поэмой современной общественной жизни. Он так же необходим для объяснения внутреннего смысла ее явлений, как необходимы творения классических писателей для объяснения истории Греции и Рима. Слово «роман» не должно вводить в соблазн сурового критика. Роман – литература современности, летопись общественной жизни, и для будущего историка нашего времени он будет таким же необходимым источником, как эпопея Гомера или комедии Аристофана для истории Греции.

В каждом из лучших романов есть свой видимый или скрытый Ахиллес, который, по юмористическому направлению века, редко вводится в роман в качестве действующего лица, но всегда присутствует в нем. Он выдается с большей или меньшей определенностью, как те изображения особенного рода живописи, которые являются светлым пятном на темном фоне картины: их не касалась рука художника, но для них-то и напитана вся картина.

Кто же брал на себя труд сравнивать между собой лучшие произведения новейшей литературы у разных народов, тот, вероятно, согласится с нами, что литература каждого народа преследует свой особенный идеал человека и что этот идеал отражает в себе характер самого народа и развивается вместе с его развитием. В нем отражаются лучшей своей стороной все изменения в характере общества; но то, что казалось безукоризненно хорошим пятьдесят лет тому назад, имеет в глазах современного человечества совершенно другую цену. Факты общественной жизни различных народов только подтверждают показания литературы. Идеал француза XVIII века, времен революции, времен Наполеона, двадцать лет тому назад и современный не похожи друг на друга. Древний германский идеал, так превосходно выраженный в созданиях рыцарской литературы и потом блеснувший еще раз в мастерском произведении Гёте, «Гец-фон-Берлихинген»[18], давно уже скинул свои тяжелые латы и заменил их колпаком и халатом; но в последнее время его начинают уже беспокоить и эти латы кабинетной учености. Идеал англичанина постояннее; но и он подвергается влиянию времени, и английский роман в продолжение столетия записывает на своих страницах все последовательные изменения этого идеала. Североамериканцы вырабатывают свой особенный идеал человека, который почти совсем отвык от английских манер и является существом необыкновенно оригинальным.

Нет сомнения, что народный идеал человека видоизменяется еще в каждом народе по сословиям; но все эти видоизменения носят на себе один и тот же национальный тип в разных степенях его развития: это – отражение одного и того же образа в разных сферах общества.

Народный идеал человека, к какому бы веку он ни принадлежал, всегда хорош относительно этого века. Немногие в обществе бывают выше его (это редкие исключе-

ния), большинство ниже его; но в глубине души каждого шевелятся его черты. Сознавая всю недоступность этого идеала для себя лично, человек тем не менее берет его за образец, когда начинает судить о других людях (на этом основана возможность общественного мнения); он желает также осуществления этого идеала в существах близких его сердцу, и в этом чувстве коренится свойство тех требований, которые делаются обществом воспитанию. Естественно, таким образом, что эти требования должны различаться по народам и изменяться в одном и том же народе с его историческим развитием.

Большее или меньшее влияние понятий народа о воспитании на самое устройство общественного образования и его направление зависит от положения общества в отношении к общественному воспитанию и от большей или меньшей ясности самого понятия о нем, живущего в обществе. Чем определеннее высказалось общественное мнение в этом отношении и чем в большей зависимости от этого мнения находится самая система общественного воспитания, тем более и яснее выражает оно народный характер. Но, во всяком случае, как бы ни было удалено общество от дела воспитания и как бы ни чужда была ему система его, в ней непременно отразится народный характер.

Таков факт, но факт этот не признается или, лучше сказать, забывается теорией воспитания, стремящейся к единству системы.

В Германии, классической стране педагогической теории, где она развилась в многосложную науку, мысль о народности воспитания если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказывает влияния на самые правила педагогики, что, конечно, не мешает системе германского воспитания быть вполне народной на деле. Раумер[19], правда, в своей «Истории педагогики» проводит мысль, что идеал образования (Bildungsideal) каждого народа определяет цель и путь учения (des Unterrichts); но мысль эта не

отражается в новейших педагогических сочинениях Германии, которые по-прежнему стремятся к созданию универсальной педагогической теории, да и сам Раумер не провел вполне своей мысли до ее практических последствий.

Германская педагогика думает строить свою теорию воспитания на основании общих свойств и потребностей человека. Она, конечно, заботится о приготовлении человека к общественной жизни, но разумеет под этим именем общественную жизнь какого-то абстрактного христианского народа и христианского государства вообще (des christlichen Staats).

Но для других народов самое христианство немецких педагогических теорий не более как лютеранизм, со всей неопределенностью своих границ, которые переставляются все далее и далее с необыкновенной легкостью.

Новейшим же германским теориям даже и обширные пределы нового лютеранизма кажутся слишком тесными, и они думают воспитывать человека вообще, гражданина какого-то абстрактного всеобщего государства, гражданина всего мира.

Образование этого отвлеченного идеала человека, отрешенного от всех конкретных исторических определений, составляет предмет немецкой педагогики, основание всех ее теорий и цель всех ее стремлений. Она от души верит в универсальность этого идеала и, создавая теорию его развития в новых поколениях, думает создавать универсальные законы воспитания, основанные на разуме и обязательные, как законы науки, одинаково для всех народов.

Но мы смотрим на предмет со стороны, без увлечения его обработкой, и видим в этих стремлениях к универсальности конкретнейшее выражение чисто германского характера, в этой универсальной науке – чисто немецкую систему воспитания, соответствующую как нельзя более немецкому характеру и совершенно противоречащую характерам других народов.

Взгляните ближе на этого универсального человека, гражданина мира, идеал германской педагогики, и вы убедитесь, что это не более как исключительный идеал германской жизни, идеал ученого, который и в самом деле является гражданином мира, – общего для всего человечества мира науки. Стремясь к образованию человека вообще, немецкая педагогика совершенно последовательно, хотя и бессознательно, разрабатывает правила образования человека, живущего наукой и для науки, – разрабатывает идеал германской жизни. Так, характер германского народа, увлекая его от абстракта к абстракту, приводит бессознательно к самому яркому выражению германской народности.

До́лжно отдать полную справедливость немцам, что они довели свою национальную педагогику до такого совершенства, до которого еще далеко всем прочим народам, и с величайшей последовательностью провели свою национальную идею, идею германской жизни, от элементарного образования до своих факультетских программ. Германское элементарное образование, которое с такой необдуманностью берется иногда за образец другими народами, есть не более как подготовление к ученому образованию. С азбуки уже начинает приучаться немец к процессу отвлечения, а немецкий ремесленник, вышедший из реальной и даже элементарной школы, получает уже тот оттенок учености, который кажется в нем для человека другой нации смешным и пустым педантизмом.

Германская педагогика если не наука, то, по крайней мере, дорога к ней, преддверие храма науки. Вся задача ее состоит в том, чтобы как можно скорее ввести человека в мир науки и познакомить его со всеми его отделениями и закоулками, не позабывши ни одного. Задача трудная, потому что бесконечная область науки раскрывается все дальше и дальше и становится все полнее и полнее. Но самая трудность задачи немецкого воспитания вызывала рвение немецких педагогов, и до́лжно отдать им справед-

ливость, что в этом отношении они много сделали для искусства воспитания вообще. В самом элементарном воспитании они стараются уже, по возможности, выполнить эту задачу, и все их элементарные учебники стремятся быть микрокосмами и на десяти или двадцати страницах познакомить ребенка со всем миром. Средние учебные заведения готовят своих воспитанников к слушанию университетских лекций, а лекции – к самостоятельному занятию наукой, высшей цели всей немецкой жизни. Может быть, что самое это близкое отношение немецкого воспитания к науке ввело в ошибку немецких педагогических писателей и они признали искусство воспитания наукой и свою систему правил воспитания системой законов науки. Вместе с тем они совершенно последовательно перешли к другому силлогизму: если педагогика наука, то рациональная система этой науки, обрабатываемая исключительно в Германии, обязательна одинаково для всех народов, и все, что несогласно с ее положениями, есть ошибка или отсталость. Для большинства германских педагогов система германской педагогики есть образец, к достижению которого стремятся другие народы.

Так, например, г. Прейс[20], решившийся отыскать пятна и в солнце немецкой системы воспитания, приводит бесконечное множество цитат в доказательство того, как высоко стоит эта система, особенно прусская, не только во мнении немецких педагогических писателей, но и во мнении иностранных педагогов, даже многих правительств и политических партий[I]. Это совершенно справедливо. Не одни немцы считают Германию, и в особенности Пруссию, классической землей общественного воспитания. Многие правительства также разделяют это мнение, и можно указать множество педагогов Франции, Англии, Северной Америки, которые или по собственному своему убежде-

[I] Die Licht Und Schattenseiten des Preussischen und Deutschen Schulwesens, von J-Preis, Lissa, 1854. S. 7–23.

нию, или по поручению своих правительств приезжали изучать на месте германскую систему общественного воспитания[I]. Но этого мало: в Англии и Северной Америке мы видим весьма значительные партии, которые настойчиво требуют замены своих народных педагогических систем педагогикой Германии. Г. Бах[21], например, прекрасный отчет которого мы цитируем выше, есть только представитель обширной партии приверженцев германской педагогики в Северной Америке. Само собой разумеется, что педагогические теории Германии находят себе усердных переводчиков на все языки и множество последователей в школах всех народов.

Такое предпочтение вполне заслужено, по крайней мере протестантской Германией. Раньше всех других стран обратила она внимание на общественное воспитание и внесла его в число важнейших элементов государственной жизни. Где только одолевал протестантизм, там везде общественное образование становилось одной из главнейших обязанностей правительства и церкви. Первые проповедники протестантизма не отделяли почти вопросов религии от вопросов народного воспитания, и первые государственные законы школьного устройства идут в Германии от времени Лютера и Меланхтона[22,II]. С тех пор протестантские правительства не ослабляли своих стараний в деле народного воспитания и неусыпно заботились о его дальнейшем развитии. Это было их славой и их гордостью. Лучшие умы Германии занимались делом народного воспитания, и вся педагогическая литература остальной Европы не составит и пятой части германской педагогической литературы. Она считает сотнями полные курсы педагогики и педагогические журналы, тысячами –

[I] Кузен, Рандю, Бах и мн. др.

[II] Уже в 1540 году Бранденбургский курфюрст назначает визитаторов городских школ, а в 1545 году мы видим в Бранденсбурге уже особое Министерство просвещения. (Report on Education in Europe, by Dallas Bache, p. 221–222).

отдельные монографии о разных предметах воспитания. Она может указать целый ряд знаменитых педагогов, имена и сочинения которых известны не в одной Германии. И эти вековые заботы не пропали даром: пределы науки широко раздвинуты детьми Германии.

Но в настоящее время Германия не хочет довольствоваться наукой, и во всех отраслях общественной жизни проглядывают зародыши нового направления. Германская педагогика не могла остаться равнодушной к этому голосу времени. Правительства и педагоги, правда, еще немногие, начинают уже сомневаться в безукоризненном совершенстве своей ученой педагогики.

Мы не можем дать полной веры словам г. Рандю[23,I] он слишком ревностный католик и не может беспристрастно судить о лютеранских землях, и в общественном воспитании Германии ему более всего понравилось то, что значительнейшая часть его находится в руках пасторов и консисторий. Но тем не менее многочисленные официальные факты, в истине которых нельзя сомневаться, показывают, что научное направление германских школ увлекло их слишком далеко. Приходский дьячок, излагающий в деревенской школе христианские догматы по Штраусу и Улиху[24], – явление весьма характеристическое, но не совсем утешительное. Множество же новейших школьных законов и министерских предписаний, приводимых г. Рандю, ясно доказывают, что такое исключительно научное направление германских школ пробудило серьезные опасения со стороны правительств, пытающихся возвратить воспитание с той дороги, по которой увлеклось оно национальным характером.

Но для нас важнее то, что сама германская педагогика начинает сознавать свою национальную исключительность и делает попытки выйти из нее. Попытки эти еще немногочисленны и слабы, и большинство германских

I De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord, par E. Rendu, Paris, 1855.

педагогов продолжает еще самодовольно наслаждаться совершенствами своей многосложной педагогической системы и с гордостью пересчитывать сотни педагогических сочинений на каждый предмет. Но нельзя не видеть, что сомнение в этих совершенствах и даже в самом существовании педагогики как науки начинает проявляться в умах более свежих.

Г. Дистервег, один из известнейших педагогов Германии, которого никак нельзя упрекнуть во вражде к науке, оглядываясь на страшную груду немецких педагогических книг, говорит:

«Посмотрите на бóльшую часть сочинений, написанных учителями и для учителей! Наполняется и согревается ли чье-нибудь сердце при этом обзоре? Кто может извлечь из него силу для своей мысли, одушевление для важного подвига? Найдет ли кто-нибудь в них дыхание жизни, самостоятельный образ мыслей и энергию? Переходят ли их мнения в убеждения, убеждения в дела, и вытекают ли их воззрения из фактов? Это по большей части холодные, бессмысленные груды печатной бумаги, – и слог такой, что нечему удивляться, если люди, которые действительно живут и черпают жизнь из свежих источников живой литературы, видят в учителях заживо похороненных людей, осужденных питаться такими продуктами, которые ни для кого более не годны»[I].

Далее Дистервег говорит: «И если мы сравним обработку педагогики как науки с тем совершенством, которого достигли другие науки, то мы не можем не видеть, что для педагогики еще многое остается сделать. Очевидно, что она не выработалась еще в полную систему, и нельзя указать ни на одно сочинение, в котором заключалась бы признанная всеми или вообще годная и испытанная система науки воспитания. В строгом смысле слова такая си-

[I] Wegweiser für deutsche lehrer, von A. Disterweg. Essen, 1850. Erster Band, S. XXIX.

стема еще не существует. Мы имеем только отрывки ее и предварительные работы».

Причины такого явления ищет Дистервег в том, что педагогика – наука (он все продолжает ее называть наукой) не самостоятельная (из себя самой черпающая свое содержание), но зависит от других наук, и преимущественно от психологии, которая еще далека от совершенства[I]. Далее он говорит, что только малейшая часть педагогики составляет науку. Мы же имеем основания думать, что и эта малейшая часть, единственно рациональная часть педагогики, принадлежит не ей, а другим наукам. Дистервег далее называет педагогику опытной наукой (Erfahrungswissenschaft); но такого особенного отдела наук опытных не существует. Всякая наука основана на опыте, раскрывающем для ума содержание факта. Но не собрание опытов составляет науку, а только те законы, которые выясняются опытом; таких же законов педагогика насчитывает весьма мало, да и те принадлежат другим наукам.

Но еще немного далее Дистервег сам произносит суд над педагогикой.

«Всякий человек, – говорит он, – принадлежит известному народу и известному времени. Он должен быть воспитан по отношениям (?) к этому народу и для своего времени или, по словам Канта, для ближайшего будущего[II]. А потому воспитание должно заимствовать свои правила и законы от свойства народа и времени – или истории. Если бы самая общая (чисто психологическая) часть воспитания действительно была уже обработана систематически, то и тогда она должна была бы получить различные оттенки и частью различное содержание по отношению к различным расам и народам земного шара и различным периодам развития одной и той же нации. Если бы, например,

[I] Там же, стр. 53.

[II] Но неужели педагогика решает участь этого ближайшего будущего? Нет, человек воспитывается для настоящего, будущее он сам себе сделает.

кто-нибудь захотел воспитывать азиатские современные народы по той же системе, как и новоевропейские, не обращая внимания ни на историю, которую прожил каждый народ, ни на религию, ни на государственное устройство, то, конечно, такое воспитание не достигло бы никакого счастливого результата[I].

От этих воззрений уже недалеко до сознания национальной исключительности германской педагогики. Далее Дистервег говорит, что все, что немецкая педагогика создала дельного, относится только к элементарному образованию в немецких школах и, таким образом, с бесконечного поля всемирного воспитания, на котором мечтала строить свои системы немецкая педагогика, переходит на самое тесное поприще воспитания в немецких элементарных школах[II].

Здравый смысл привел Дистервега к такому ограничению системы германской педагогики, объявлявшей долго претензию на всемирность и всеобъемлемость. Но мы еще к этому ограничению должны прибавить, что и самое элементарное воспитание в Германии до того проникнуто германским характером, что правила его не могут быть приложены к первоначальному воспитанию у других народов.

Об университетах своей родины г. Дистервег имеет самое невыгодное мнение: «В объективно-научном отношении наши университеты, – говорит он, – сделали многое; в субъективно-методическом (учебном?) – мало; патриотическое влияние их равняется нолю; а в нравственно-религиозном – они действуют отрицательно». Хороша рекомендация! Но, как ни много желчи в этом отзыве, самые враги Дистервега (а у него их немало) не могут не сознаться, что здесь есть своя доля правды[III].

---

[I] Там же, стр. 54.

[II] Та же. С. 57. Самое заглавие сочинения показывает, что Дистервег назначает его для немецких учителей.

[III] Die Licht und Schattenseiten. S. 42.

Мы же скажем в защиту германских университетов, что, содействуя исключительно развитию науки, они в высшей степени выполнили свое народное назначение. Переменится направление Германии – переменится и направление университетов. Таким образом, мы видим, что сознание национальности начинает пробуждаться в самой теории немецкой педагогики, и надеемся, что скоро сами немцы откроют глаза тем педагогам Англии, Франции и Северной Америки, которые переносят на свою родину как образцы совершенства не только немецкие педагогические теории, но и самое устройство учебных заведений Германии.

Настоящий характер вещей всего скорее определяется сравнением, и характеристические черты немецкого образования нигде не выдаются с такой ясностью, как у тех немецких же писателей, которые посвящают свои добросовестные труды изучению общественного образования других народов.

Из сочинений такого рода мы можем указать на сочинение Губера[25] «История английских университетов»[I] и «Письма об английском воспитании» доктора Визе[26,II]. Оба эти сочинения были переведены на английский язык и возбудили общее внимание в Германии и Англии.

К тому же роду сочинений принадлежит и сочинение Сильестрёма об общественном образовании в Северной Америке. Он хотя и швед, но вся книга его направлена на сравнение североамериканского образования с немецким, характер которого сохранился и в шведском образовании.

Небольшое сочинение Низе проникнуто той мыслью, что английское воспитание не только гораздо более, чем немецкое, приготовляет человека к практической жизни, действуя на развитие и укрепление его характера; но что на самое умственное развитие оно действует гораздо благо-

---

I Die Englischen Universitäten, von A. Huber. Cassel, 1839, 2, 13.

II Deutsche Briefe fiber die Englische Erziehung, von Dr. Wiese. Berlin, 1855 (Zweite Auflage).

детельнее, сообщая суждениям человека основательность и ту ясность и определенность, которые так необходимы в практике и положительной науке.

«Вы, немцы, говорили мне английские учителя (пишет г. Визе), а за вами и шотландцы, не достигаете того, чего хотите достичь в ваших школах, потому что избираете слишком отдаленную цель: у вас нет полезного воспитания (useful education). Вы в Германии мало оглядываетесь назад на историю и жизненные условия вашего народа и мало смотрите вперед на то, чего требует жизнь... Ваше отечество, ваша жизнь и ваша вера даны вам не для одного знания; величайшая мудрость состоит в соединении знания и дела».

Г. Визе заметил, что положительные знания, правильность суждении и определенность понятий предпочитаются английскими педагогами воззрениям, особенно таким, которые передаются учителем ученику, а не вырабатываются последним самостоятельно.

«Вот на что, – говорит он, – немецкие школы обращают мало внимания[I]. Если посмотреть, сколько прилежания, сколько усилий и настойчивости должны были употреблять великие люди в своей юности для достижения истины в той или другой области, то мы увидим, что это было такое время, когда изречение “в поте лица твоего добывай хлеб твой” относилось также и к духовной пище, а теперь мы садимся сразу за богатый стол. Богатство важнейших результатов всестороннего развития находится у каждого под руками. Но опасность состоит в том, что молодой человек получает эти результаты, не проходя той дороги, которая ведет к ним, и не сделавшись способным к их обладанию. Наши молодые теологи проглатывают в несколько минут то, что

[I] Этого нельзя сказать безусловно, потому что самодеятельность учащегося – главная идея современной немецкой педагогики; только она, по нашему мнению, слишком заботится об этой самодеятельности, слишком много копается в человеческой душе, мало предоставляет простора собственным силам человека и тем расстраивает свои планы.

стоило труда и слез Лютеру и Меланхтону. В наших гимназиях делается то же самое: уже Гердер предостерегал их от излишней роскоши в знаниях, и как часто делают им теперь упрек, что молодые люди получают в них слишком университетское образование, которое делает их высокомерными, недозрелыми критиками и фразерами»[1].

Раннее стремление к отвлечениям и общим выводам, занимающим в Германии место фактов, над наблюдением которых изощряется ум англичанина, действует, по замечанию г. Визе и других, чрезвычайно вредно на молодых людей и убивает в них охоту к дельному изучению, развивая привычку пользоваться скороспелыми плодами.

«Наши молодые люди, – говорит г. Визе, – переходя из школы в университет, приносят много идей, готовых взглядов и очень мало познания самых простых и ближайших человеку предметов. Они знакомятся с выводами прежде, чем с фактами и историей. Готфрид Герман жаловался также на это. В школах, говорит он, читают авторов критически, а мы здесь, в университете, должны учить элементам грамматики».

«К этому присоединяется известное отрицательное направление ученого понимания, которое из университетов прокралось в школы. В Англии лучше понимают потребности молодости и знают, что ей принесет гораздо больше пользы простая и спокойная положительность».

Далее Визе нападает на то, что немецкое воспитание мало заботится об укреплении и развитии характера, и в этом отношении также выставляет английское воспитание в образец своему отечеству.

«В Англии держатся того мнения, – говорит Визе, – что приобретение знаний составляет второстепенную

[1] Мы прибавим к этому только физиологическую заметку: если кормить животное искусственно добытыми питательными эссенциями (желатином, например), не оставляя ого желудку труд добывать самому эти питательные вещества, то это непременно и скоро приведет в совершенное расстройство его организм и может даже быть причиной смерти.

цель, для достижения которой представляется еще много случаев в жизни. Но чтобы молодой человек мог воспользоваться этими случаями, для этого необходимо образовать в нем прежде всего характер, потому что всякое упущение в этом отношении не может уже быть исправлено. Мы же, немцы, думаем, что хорошо расположенное ученое занятие имеет преимущественное влияние на образование характера. Но не должны ли мы сознаться, что в бесчисленных случаях это влияние не оказывает такого действия на наше юношество? И в Германии педагоги утверждают, что в образовании главное – воспитание; но не успокаиваются ли они на том, что самое ученье считают достаточным средством для достижения этой цели?»[I]

Господину Визе во время его пребывания в Англии часто приходилось сталкиваться с воспитанниками публичных заведений, и он познакомился с ними ближе вне школьных стен. Они произвели на него самое благоприятное впечатление, и он с грустью вспоминал о молодежи своего отечества.

«Выставив несколько характеристических черт большинства английской молодежи, я не могу не сознаться, что часто с грустью думал о нашем состоянии. О многих и очень многих воспитанниках наших высших школ можно еще сказать, что в них рано образуется ложная самоуверенность, которой особенно нравятся противоречия и оппозиции, и что ими скоро завладевает малодушие, которое неспособно сносить последствий правдивости и потому часто впадает в ложь»[II].

В книге г. Визе постоянно видно, что он не хочет вполне высказать правды или, по крайней мере, того, что считает правдой; но другой германский писатель об английском воспитании не стесняется в своих выражениях и добирается до корня зла.

---

I Там же, стр. 44, 45.

II Там же, стр. 16.

Г. Губер глубоко изучил исторический характер английского общественного образования. Его книга и в Англии приобрела большую известность, познакомив англичан с их собственными университетами, с длинной и запуганной историей этих тысячелетних корпораций. Увлеченный предметом, он редко обращается к своему отечеству, но если обращается, то не слишком разбирает выражения.

Выставив всю неполноту курсов старых английских университетов в научном отношении, в котором они не могут выдержать никакого сравнения с самыми слабыми из германских университетов, и вместе с тем всю их воспитательную деятельность и все их благодетельное влияние на общественную жизнь, Губер переходит к общественному воспитанию своей родины: «Если мы взглянем теперь, – говорит он, – на официальную поверхность, вывеску и кухонные реестры наших гимназий и наших реальных школ, если мы прислушаемся к хвастливым возгласам, которые сопровождают их, – выражаясь то с тривиальным пафосом филантропически-образованного либерализма, то на искусственном наречии современной спекулятивной методы, то с наивным безвкусием бюрократической риторики; если мы поверим, наконец, всему (quia impossibile et non probatum[1]), что выдается нам за истину в этой области, то, конечно, не может быть ни малейшего сомнения, что во всех моментах всеобщего ученого образования мы стоим бесконечно выше всех остальных народов. Какая полнота рубрик в учебных и экзаменационных программах! Многие из этих рубрик даже по имени незнакомы другим народам! Какую многосторонность, свободу и деятельность духовной жизни, какое одушевление ко всему прекрасному и благородному в обширной области общего европейского образования, какое отвращение от ограниченного ремесленного учения из куска хлеба предлагают наши университеты

[1] Ибо это невозможно и не доказано (*лат.*).

новым поколениям, ежегодно к ним приливающим! Но если мы взглянем за кулисы!.. Но, может быть, участники этой великой трагикомедии не оставили уже и за кулисами места для истины. Как не смеются (или не плачут) эти авгуры, встречаясь друг с другом! Но, может быть, в настоящее время не только недостает мужества высказать истину, но даже и способности понять ее? Как бы там ни было, мы можем здесь высказать наше убеждение и засвидетельствовать, что действительные жизненные результаты воспитания убывают у нас в той прогрессии, в какой увеличиваются и усложняются средства и требования (ученого образования) и ученое самодовольство делается открытее и выражается громче. Не наше дело отыскивать здесь причину такого явления; но мы можем только высказать здесь результат наших наблюдений, что у нас, несмотря на все каталоги лекций и экзаменов разного рода, история, новые языки и их литература, история литературы и даже география и естественная история изучаются гораздо менее и с меньшим умом, жаром и успехом, чем в подобных же кружках академического образования в Англии, где это изучение предоставлено свободной любви и самостоятельности каждого»[1]. Далее, признав за Германией высоту ее философского и ученого образования, Губер говорит: «Это – наша доля, наша слава и наша задача в истории, хоть, надобно надеяться, не единственная. Но этим еще никак не оканчивается все дело. Эти высоты (науки) доступны только немногим, и нет недостатка в явлениях, приводящих к тому заключению, что то же самое внутреннее волнение, которое подняло кверху учителя, производит в большинстве брожение гнилости, которое грозит разложить и превратить в безусловный эгоизм (отрицающий все, что лежит вне его) все живые и оживляющие основы религиозного, нравственного, политического и ученого образования, и тем скорее, чем яв-

[1] Die Englischen Universititän, 2-ter Band. S. 497, 498 u. 499.

ственнее оно обещает заменить их собой и привести все к высшему единству»[1].

Мысль Губера выражена темно, но тем не менее весьма верно. Мы впереди, говоря об общественном образовании в Германии, высказали почти то же самое.

Действительно, философское направление общественного образования в этой стране, выражаясь в великих ученых необыкновенной силой мышления, глубиной всеобъемлющих воззрений и основательностью всемирной учености, отражается в недоученной толпе пустейшей страстью к системе, которой не из чего выстроить, стремлением все подводить под одно отвлеченное и пустое начало и все объяснять этим спекулятивным началом, не принимая на себя труда основательного изучения.

Губер весьма метко называет этот вредоносный элемент немецкой спекулятивности началом гнилого брожения. В самом деле, этот элемент является таким в душе, еще не вполне развернувшейся и не достигшей самостоятельности творчества. Он предупреждает и ускоряет развитие и тем самым мешает его свежести и силе.

Германская педагогика, увлеченная философским направлением, внесла его даже в элементарные школы, и если раннее умственное развитие детей невольно поражает в них наблюдателя, то он напрасно будет искать вне школы плодов этого развития. Развитие это было преждевременно, вызвано сообщением идей учителя ученику, а не самостоятельной работой над фактами, и потому редко приносит желаемый плод. Зародыши образов и будущих идей рано и насильственно раскрываются в душе ребенка и теряют силу развития, которая заменяется каким-то туманным призраком. Это все равно что раскрывать руками зарождающиеся почки цветов. Сравните искусственно и преждевременно развернутую розу с той, которая развернулась силой своей собственной зрелости, и вы поймете

[1] Там же, стр. 602.

всю разницу между образом, созревшим самостоятельно в душе человека в форму идеи, и зародышем образа, преждевременно развернутым идеей другого.

Нельзя, впрочем, упрекнуть германскую педагогику, чтобы она мало заботилась о самостоятельности воспитанника в процессе воспитания. На десяти строках каждого нового курса вы встретите несколько раз слова «самостоятельность», «самостоятельное развитие» и проч. Но в том-то и беда, что она уж слишком много заботится об этом: слишком много копается в душе ребенка. Самостоятельность развития, которая насильно вытягивается из души хитро придуманной методой, только кажущаяся самостоятельность.

Творец не без намерения скрыл везде процессы жизни. Желая видеть растение, мы прячем семя его в землю, подготовленную для него заранее, и предоставляем природе, которая начинает свою тайную работу. Германская же педагогика со своими облегчающими методами хочет подглядывать действия природы и управлять ими: она не выпускает семени из рук и постоянно вытаскивает его наружу. Мудрено ли, что растение будет вяло, и если даст плод, то самый тощий? Такое наблюдение над развитием души полезно для науки (психологии), но вредно в деле практическом, каково воспитание. Здесь во многом остается руководствоваться опытом, не углубляясь в законы, пользоваться силами души, оставляя другим добираться, откуда идут они. Самая строгая логическая последовательность германских метод вредна для развивающейся души, которая не может уйти ни на минуту со своей работой в творческие глубины природы.

Но, говоря это, мы никак не хотим сказать, чтобы яд спекулятивности, о котором говорит Губер, не имел своей величайшей пользы. Как всякий яд, это меч обоюдоострый. Когда человек созрел и развился, когда характер его и воззрения определились, когда душа его полна уже множества

обозначившихся образов, когда самостоятельная, творческая деятельность его уже началась, тогда он может смело браться за этот яд, найдет в нем полезную силу и овладеет им. Но что можно давать взрослому человеку, того нельзя давать ребенку; что может оживить одного, то убьет другого. Немецкая же педагогика сделала большую ошибку: внесла свой философский метод в ученье элементарных школ и кормит им шестилетних детей.

Мы с намерением остановились еще раз на немецком образовании и надеемся, что читатель простит нам это отступление ради той благой цели, для которой мы его сделали. Как бы часто и по какому бы поводу мы ни говорили о вреде немецкой спекулятивности в деле воспитания, все еще мы скажем слишком мало, чтобы успокоить свою совесть уверенностью, что мы сделали все, что могли, для предотвращения зла, которое тем или другим путем проникает и к нам.

В настоящее время, когда педагогические убеждения наши только начинают зарождаться, когда, может быть, кладутся основания и *русской педагогики*, нам ближе всего обратиться за материалом к нашим соседям, в классическую сторону педагогики, и вместе с ним занести к себе тот яд спекулятивности, от которого Германия конвульсивно старается освободиться во что бы то ни стало. Яд этот – мы настаиваем на сравнении Губера, – вредный в Германии, оказался бы у нас гибельным: потому что, не оскорбляя нашей национальной гордости, мы можем сознаться, что в деле науки мы дети перед Германией. Необыкновенная восприимчивость нашей славянской натуры только увеличивает опасность, и спекулятивная метода, не создав у нас великих ученых, может создать бесполезную и жалкую толпу верхоглядов, тем более неисправимых, что поверхность их покажется глубиной, пустота – полнотой и бессилие – силой. Правда и то, что другие свойства нашей натуры, наша славянская беспечность и

наше богатство верных природных инстинктов не дадут у нас укорениться спекулятивной болезни, как укоренилась и распространилась она в философской Германии. Как бы ни прельстились мы немецкой системой, как бы ни овладела она нашим мышлением, мы никогда не перенесем ее в наш характер и в нашу жизнь. Наша славянская непоследовательность, основания которой иногда чрезвычайно глубоки, спасет нас. Но зачем же годы ученья пропадут даром? Зачем сотня слабых натур из тысячи сделается жертвой чуждой нам системы, которая не принесла нам никакой пользы? Пусть Германия, как знает, сама разделывается со своей хитро обдуманной педагогикой, если она уже отслужила ей свою службу: нам же не нужны ни ее болезни, ни ее лекарства.

Но для нашего вопроса, решением которого мы здесь занимаемся, важно то, что ни Губер, ни Визе, ни Дистервег, ни Сильестрём не сознают исторической необходимости того порядка вещей, который они осуждают, не сознают, что немецкая система воспитания национальна точно так же, как и английская, и что обе они, являясь необходимыми последствиями характера народа и его истории, имеют свои дурные и хорошие стороны, но заменить одна другую не могут. В ту же ошибку впадают и те иностранные писатели, которые посещают Германию с целью изучения ее педагогических учреждений. По большей части они ослепляются стройностью немецкой системы, обдуманностью малейших ее частей, полнотой программ и ранним ученым развитием молодого поколения. Г. Прейс, как мы уже видели, выписывает такое множество свидетельств из различных газет и путешествий, доказывающих, какой всемирной славой пользуется германская педагогика, что мы считаем себя вправе не доказывать этого факта.

Директор Жирардовой коллегии г. Бах, посланный из Северной Америки для осмотра педагогических учреждений Европы, прельщается также прусскими школами,

находя возможность принять их за образец для школ американских. Он высказывает, правда, необходимость различных применений одной и той же системы воспитания у разных народов; но основание, от которого он отправляется, ложно.

«Хотя, – говорит он, – нет сомнения, что общие начала воспитания должны быть основаны на началах человеческих деяний и, следовательно, должны быть общими для всех народов; но до́лжно допустить, что система, возникшая из таких общих законов, требует значительных изменений при приложении ее в различных странах»[I].

Он не видит, следовательно, что именно *основания* воспитания и *цель* его, а следовательно, и главное его направление, различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить, и часто переходят, от одного народа к другому. Почему не пользоваться педагогической опытностью другого государства? Но это пользование оказывается безвредным только тогда, когда основания общественного образования твердо положены самим народом. Можно и до́лжно заимствовать орудия, средства изобретения, но нельзя заимствовать чужого характера и той системы, в которой выражается характер. С другой стороны, чем больше характера в человеке, тем безопаснее для него всякое общество; и чем больше характера в общественном образовании народа, тем свободнее может он заимствовать все, что ему угодно, у других народов.

Ложное основание вводит часто г. Баха в ошибку при оценке педагогических учреждений различных стран. Он восхищается немецкими школами, в которых все так стройно и обдуманно, и не замечает в них того немецкого элемента, совершенно противоположного американскому характеру, который инстинктивно угадывается его согражданами, сильно вооружающимися против заимство-

[I] Report on Education in Europe, by Alex. Dallas Bache, p. 4.

вания педагогических учреждений из Германии и в особенности из Пруссии.

Для г. Баха и других писателей того же рода непонятно также то упорство и та медленность, с которыми англичане и отчасти американцы допускают педагогические нововведения из Германии.

«Замечательно, – говорит г. Бах в своем подробном отчете о европейском воспитании, – что то, что является принятой системой в одной стране, рассматривается в другой как нововведение, польза которого сомнительна».

От этого Бах и другие педагогические писатели, изучавшие Англию, удивляются, почему в такой промышленной стране воспитание в публичных школах имеет исключительно классический характер и почему схоластические школьные упражнения и вообще формы схоластического учения сохранились преимущественно посреди народа, которого деятельность имеет такое промышленное и современное направление. Они вместе с английскими демократами называют это отсталостью университетов и публичных школ, которые, по их мнению, должны изменить совершенно свое направление и удовлетворять современным потребностям человека.

Но такие писатели забывают, что классическая литература и схоластика развивают в истории именно ту душевную способность человечества, сильное развитие которой составляет самую характеристическую черту английского народа, – развивают рассудок.

Выставив все странные и смешные стороны схоластических упражнений, г. Вольфарт[27] в своей неоконченной «Истории воспитания» говорит: «Во всяком случае, схоластика, под которой мы разумеем философию Средних веков, начиная от IX до XVI века, была проявлением наступившего рассудочного развития в образовании германских народов, и тот мало знаком с ней, кто не признает, что в ней появляются такие люди, как Скотус Эригена, Ансельм, Рос-

целин, Абелард, Александр Галль, Альберт Великий, Фома Аквинский, Оккам и мн. др., которые бы сделали честь обществу мыслителей каждого столетия»[I].

Но нам кажется, что г. Вольфарт мало еще признал педагогическую важность схоластики. Он называет ее в другом месте пустой степью в истории воспитания, хотя и сознает, что в этой степи хранились многие семена, принесшие плоды впоследствии, и что диалектическое упражнение рассудка, соединившись с возрождением наук в XVI столетии, имело большое и благодетельное влияние на развитие науки и воспитание[II].

Мы же можем прибавить к этому, что громадное множество схоластических упражнений, ничтожных и часто смешных по содержанию, что все эти странные, дикие задачи рассудку[III] имели большое влияние на подготовление остроумия, верности и силы рассудка, которые выказались потом в Декарте и Бэконе. Нетрудно видеть, что сам всеобъемлющий гений Бэкона есть не более как высочайшая степень развития рассудка – и что в этом отношении Бэкон является последним схоластиком и самым национальным философом Британии.

Но если Бах, являющийся представителем целой партии североамериканских педагогов, восхищается германской системой общественного образования, зато шведский

[I] Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens, von Dr. Wohlfarth, Leipzig, 1854. Zweiter Band, S. 31, 9.

[II] Там же. С. 321.

[III] Как, например: Как тяжела была палица Геркулеса? Что пели сирены? Которой ногой ступил Эней, выходя на твердую землю? Один ученый рассуждает, что такое были золотые яблоки гесперидских садов, и доказывает, что это были померанцы, другой называет их лимонами. Апипус пишет диссертацию, справедливо ли резать уши собакам, а Гросс – о том, какого роста был Адам. Писали стихи, в которых не было буквы «р», а один голландец высчитал, что в Библии 3 556 480 слов, союз «и» повторяется 42 227 раз и т.п. Беспрестанно трудились над анаграммами, хронодистихами, акростихами. Менот доказывал, что танцы – адское изобретение и что каждый скачок есть скачок в ад и т.п. (Wohlfarth, Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens, S. 315, 316, 317).

писатель, г. Сильестрём, о котором мы уже упоминали, выставляет североамериканское образование как образец для Германии и Швеции. Он изучает его, кажется, с той же целью, с которой Тацит описывал нравы германцев, и горько жалуется на недостатки немецкой системы.

Глядя со стороны на это странное явление, невольно приходим к той мысли, что если бы все эти педагогические писатели различных наций сошлись вместе, как сходятся сочинения их на нашем столе, то они пришли бы к тому убеждению, что система общественного образования у каждого народа запечатлена его характером и отражает достоинства и недостатки этого характера, которые иногда так соединены между собой, что их разделить невозможно. Одно и то же народное свойство является то достоинством, то недостатком, смотря по той сфере, в которой оно отражается. Мы видели, что уже по отношению к философскому направлению Германии упругость английского характера, американская стремительность, французская живость представляют нам то же самое явление. А потому хвалить или порицать безусловно систему общественного образования того или другого народа и брать ее за образец, достойный подражания, – все равно что хвалить или порицать безусловно народный характер и стараться подражать ему.

Нам кажется, что мы достаточно показали, что общей системы общественного воспитания не существует в настоящее время ни в теории, ни на практике и что немецкая система воспитания (одна только объявлявшая претензию на всеобщность) такая же исключительная народная система, как и всякая другая, и так же верно отражает в себе народные достоинства и народные недостатки.

Но, может быть, возможно, заимствуя из каждой народной системы воспитания то, что достойно в ней подражания, составить одну, общую, совершеннейшую? Может быть, возможно занять у немцев богатство их ученого

и философского развития, у англичан – способность образовывать силу рассудка и характера, у французов – их уменье передавать технические познания, у американцев – их государственное понятие об общественном образовании и ту быстроту, с которой они следят за общим прогрессом, – и из всех различных сторон одного понятия создать такую систему воспитания, которая бы, достигая всех этих целей, достигла в своей деятельности высшего идеала человеческого совершенства? Смело можно утверждать, что такая составная система воспитания, если бы она была возможна, оказалась бы бессильнее всех исключительных народных систем и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно. Ни один народ, конечно, не отказывается сознательно от тех или других достоинств воспитания и не вносит в него сознательно своих недостатков. Каждый старается сделать свое воспитание по возможности совершенным; но народность сама одолевает: она парализует одни стремления, выдвигает вперед другие и переделывает по-своему универсальные планы воспитания.

Причина такого явления весьма понятна.

Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература – все, из чего слагается историческая жизнь народа, – составляют его действительную школу, перед силой которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться

в молодом сердце, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится.

Но этого мало. Воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом.

Чтобы убедиться в необходимости этого факта, стоит только ясно представить себе, что такое характер и как действует на него воспитание; но по этому предмету мы находим необходимым войти в некоторые подробности.

## Глава VII
## Характер. Его элементы. Наследственность темпераментов. Влияние жизни и воспитания на характер. Элемент народности в характере человека

Чтобы отыскать черту национальности в характере человека, оценить ее силу, определить ее значение для воспитания, мы позволим себе высказать несколько заметок вообще о характере и о том, как он образуется в человеке.

Характер каждого человека слагается всегда из двух элементов: природного, коренящегося в телесном организме человека, и духовного, вырабатывающегося в жизни под влиянием воспитания и обстоятельств. Оба эти элемента не остаются между собой изолированными (это было бы бесхарактерностью), но взаимно действуют друг на друга, и из этого взаимного воздействия прирожденных наклонностей и приобретаемых в жизни убеждений и привычек возникает характер. Самое убеждение тогда только делается элементом характера, когда переходит в привычку. Привычка

именно и есть тот процесс, посредством которого убеждение делается наклонностью и мысль переходит в дело.

Природа, следуя своим неизменным и не постигнутым еще законам, повторяет в детях телесный организм отца и матери в разнообразнейших комбинациях. И хотя наука различила только три или четыре темперамента, но это не более как типы, никогда не встречающиеся в своей чистоте, но в бесконечном множестве разнообразнейших смешений. Как нет двух листьев на дереве, совершенно сходных между собой, так нет двух людей, природные темпераменты которых были бы совершенно сходны.

Никто, конечно, не станет оспаривать, что особенность темперамента каждого человека имеет влияние на образование его характера. Влияние это выражается в так называемых природных наклонностях, которые делают одни действия для человека легкими и приятными, другие – тяжелыми и неприятными. Кто из нас не испытал на себе или не замечал на других влияния природных наклонностей? Как легки для нас те действия, в которых наши желания и наши природные влечения сходятся! Такие действия отличаются необыкновенной силой, настойчивостью. В них тело помогает душе, часто ведет ее за собой, понимает ее на первом слове и всегда отвечает ей охотно и быстро. Но если мы идем против наших природных наклонностей, как ленив, неповоротлив и упрям делается наш организм! Только долговременная привычка может заставить его повиноваться нашим требованиям с той же быстротой, с которой, вследствие той же привычки, пальцы музыканта повинуются нотам, раскрытым перед его глазами. В этой борьбе убеждений, приносимых жизнью, с нашими прирожденными или, что все равно, телесными наклонностями, в которой победа остается то на той, то на другой стороне, образуется наш характер.

Но если телесная сторона характера имеет влияние на определение духовной его стороны, то и духовная

также может изменить телесную. Убеждение, переходя в постоянное правило для действий и наконец становясь привычкой, необходимо производит изменение в нашем телесном организме.

Мы не говорим здесь о тех грубых изменениях, которые кидаются в глаза с первого взгляда и особенно заметны в ремесленниках. Эти изменения поверхностны, редко отражаются в характере и никогда не переходят в организм новых поколений. Для нас важны здесь те едва уловимые черточки физиономии человека, мимолетные движения его мимики, едва слышные тоны его голоса, которыми так дорожит истинный физиономист и которые все вместе придают духовный характер наружности человека. Грубые пластические черты лица ничего не значат во внешнем выражении характера. Вся идея его выражается в массе тех оттенков, которые поодиночке едва заметны, но которые все вместе производят сильное и почти всегда верное впечатление при первом взгляде на человека. Если мы не всегда можем дать себе отчет в этом впечатлении, если мы часто объясняем его себе неправильно, то это еще не значит, чтобы оно само в себе было неверно[I].

Не нужно иметь много наблюдательности, чтобы убедиться, что духовное развитие отражается в наружности человека. Всмотритесь в самое прекрасное лицо дикаря, в выражение его чувств, в его мимику, движения, походку, вслушайтесь в его смех, в тоны его голоса, и вы увидите, что это неразработанная, хотя, может быть, и богатая почва, грубая, хотя, может быть, и прекрасная кора, через которую не пробился еще дух: «Душа еще не выглянула в глаза и не смотрится в них», по выражению поэта, не совершенно, впрочем, верному. Образуйте самого этого дикаря, и наружность его примет другой характер. Если же

[I] Часто впоследствии, узнав человека ближе, мы сознаем верность первого впечатления, если только оно не было совершенно испорчено какимнибудь предубеждением.

образование будет последовательно трудиться над ним, его детьми и внуками, то его влияние будет еще заметнее: наружность целого племени будет разрабатываться последовательно.

Но не одно умственное развитие отражается в наружности человека – нравственная сторона его души также ищет высказаться в теле. Кто не замечал, какое иногда страшное изменение происходит в наружности человека под влиянием безнравственной жизни? Многим, вероятно, удавалось на своем веку видеть примеры, как постоянная привычка унижаться и подличать превращала мало-помалу самое прекрасное лицо в отвратительную вывеску душевной низости. Всякая новая низость, всякая взятка, например, записывалась в нем новой чертой. Никакой лоск благоприличия, никакая мягкость манер, никакая светскость не закроет этих черточек: рано или поздно они пробьются наружу, хотя и не всякий, может быть, прочтет то, что написано в них природой.

Образ мыслей человека, образ его действий, привычки, приобретенные им в жизни, его умственное и нравственное развитие, – все, что определяется воспитанием и жизнью в обществе, изменяя духовную сторону характера, отражается в его телесной стороне, и, таким образом, идея характера начертывается в наружности. Эту-то идею схватывает талантливый живописец, умеющий найти и передать на полотно типическую черту характера, отличить существенное от случайного. Бессмысленная копировка физиономии, хоть будь она сделана дагерротипом, никогда в этом отношении не заменит живописи. Гений художника умеет выдвинуть на первый план именно ту черту физиономии, которая составляет типическую особенность лица. Хороший портрет не только передает характер человека, но часто объясняет смысл этого характера для непривычного глаза, который путается во множестве случайных и искусственных черт подлинника.

Труднее убедиться в том, что эти черты наружности, приобретаемые человеком в жизни, переходят наследственно к его детям при самом рождении. Повторение их в детях – факт неоспоримый; но этот факт можно объяснить силой впечатлений, получаемых душой ребенка в семействе и потом уже отражающихся в его наружности. Но, признавая всю силу первых впечатлений, мы, однако же, признаем возможность передачи таких характеристических черт и непосредственно через рождение.

Кому покажется такое убеждение лишенным основания, тому мы укажем на другой факт, слишком известный и слишком очевидный для того, чтобы в нем можно было сомневаться.

Кто не знает, какие иногда странные знаки появляются на теле ребенка под влиянием глубокого душевного потрясения, испытанного матерью во время беременности? Этого не могло бы случиться, если бы это душевное потрясение не производило хотя временного изменения в организме матери, довольно сильного, для того чтобы оно могло отразиться в организме ребенка. Эта передача бывает иногда так верна, что в форме родимого пятна отражается форма впечатления, принятого матерью. Но если минутное впечатление производит такое влияние на организм, то почему же, например, постоянная победа человека над своими дурными наклонностями или постоянная торговля его со своей собственной совестью не может произвести в его организме менее заметных, но зато более постоянных и глубоких изменении? Почему, наконец, эти изменения не будут передаваться детям, наследующим вообще организм своих родителей?

Замечательно и то явление, что мелкие и характеристические черты наружности родителей – улыбка, взгляд, смех, мимика, движения, тон голоса, походка, вообще все черты, так много зависящие от воспитания, образа мыслей и действий, чаще передаются детям, чем грубые осо-

бенности лица и тела, которые кидаются в глаза первые, но, будучи случайными, не выражают характера человека. Грубые телесные повреждения также никогда не повторяются в организме детей; между тем мы не можем не признать наследственности многих болезней, причины которых скрыты глубоко от глаз человека: сумасшествия, каталепсии, наклонности к пьянству и проч. Часто в ребенке, у которого цвет волос, глаз, лица совершенно другие, чем у родителей, мы находим поразительное сходство с отцом или матерью, а иногда с тем и другим вместе, и притом так, что один и тот же человек, в молодости похожий более на мать, в зрелом возрасте походит на отца и под старость опять начинает походить на того, на кого походил ребенком. Жизнь своим влиянием как будто вызывает наружу то те, то другие черты бесконечно глубокого создания природы и постепенно раскрывает его богатое содержание.

Природа в этом случае является гениальным портретистом и, отбрасывая случайности, схватывает мелкую, но типическую черту потому именно, что корень этой черты лежит глубже в организме человека. Она только никогда не бросает своей кисти, и портрет ее живет и развивается, как сама жизнь. Под старость уже миллионы черт пестрят этот образ, вначале едва набросанный, и только смерть останавливает руку великого художника[I].

Здесь не место, конечно, вдаваться в более подробные физиологические наблюдения; но мы не извиняемся перед читателем, что, говоря о педагогике, забрались в физиологию. Физиология и психология или, пожалуй, антропология, идут рука об руку, и обе составляют или, по крайней мере, должны составлять основу искусства воспитания,

[I] Замечательно также, что ребенок похож иногда на деда или дядю, хотя черты их вовсе не были приметны в отце или матери; так природа иногда в ребенке выводит наружу черты, скрытые от глаз в организме его родителей. Все это такие факты, о которых стоит подумать и на которые до сих пор весьма мало обращали внимания физиологи и психологи.

которое, по выражению Песталоцци, берет человека всего, его тело и его душу.

Таким образом, организм родителей со всеми его характеристическими прирожденными особенностями и со всеми изменениями, внесенными в него духовной жизнью человека, в разнообразнейших комбинациях передается детям и составляет для них весь объем прирожденных наклонностей. Жизнь ребенка в семье, где раскрывающаяся душа его получает первые и самые сильные впечатления, только развивает далее врожденные задатки характера.

Кто не знает, как сильно действует на характер ребенка пример и влияние родителей, тем более что этот пример и влияние находят уже подготовленную для себя почву?

Но сознание проясняется, воля показывается, религия и воспитание приходят на помощь, и новая борьба разумной жизни с темной бездной природы начинается; она происходит на том же поле, только освеженном долгой зимой; приходит новая весна, и сеются вновь семена добра и истины. Почва может оказаться лучше, может оказаться и хуже прежней, засеянная плевелами прошлого года; но все зависит от труда и лета.

Природа своими таинственными буквами записывает в теле человека всю историю его бессмертной души, и эта дивная летопись природы передается из поколения в поколение, от отцов к детям, внукам и правнукам, разнообразясь, развиваясь, изменяясь бесконечно под влиянием жизни человека в истории[I]. Этим последовательным влиянием жизни на телесный организм целых поколений

---

[I] Древние народы чаще нас припоминали эту истину. Наследственность характеров играет в их истории важную роль. Но дóлжно заметить и то, что в древности прирожденные наклонности имели более, чем теперь, влияния на характер и судьбу человека. В настоящее время христианская религия и наука дают такую опору душе в ее борьбе с телом, которой она прежде не имела. От этого племенные, родовые и семейные типы физиономий стали слабее. На возможности такой передачи основаны были касты Египта и Индии, поколения Персии, роды Греции; на нем же основано понятие китайцев об ответственности родителей за детей и детей за родителей.

объясняется то явление, что в племенах полудиких, где жизнь так неразвита и условия ее так однообразны для всех, все физиономии похожи одна на другую и что у народов образованных, где условия воспитания и жизни различны почти для каждого, типы человеческих физиономий разнообразятся до бесконечности. Этого никогда не могло бы случиться, если бы передавался только природный организм родителей без тех черт, которые проводятся в нем жизнью.

Но как ни разнообразны человеческие типы у образованных народов вследствие бесконечного разнообразия типов родовых, семейных и личных, природа всегда успевает в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выдвинуть на первый план черту народности. Эта черта по большей части бывает так ясна, что небольшого навыка достаточно, чтобы угадать по первому взгляду француза, англичанина, итальянца, немца или русского, хотя у всех этих народов царствует бесконечное разнообразие физиономий. Черта национальности не только заметна сама по себе, но примешивается ко всем другим характеристическим чертам человека и сообщает каждой из них свой особенный оттенок. Наружность в этом случае может служить лучшим доказательством, что и в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих. В самом деле, не примешивается ли национальность почти ко всем нашим поступкам; а как богата жизнью и внутренним содержанием эта черта нашей природы! Она выдерживает напор столетий и не истощается миллионами отдельных личностей. Типические черты характера многочисленных племен, составивших государства современной Европы, прожили века, и до сих пор еще история продолжает черпать из этого богатого источника. Взгляните, например, как кровь одряхлевшего Рима до сих пор еще борется с германским элементом в характере итальянцев; как древний англосаксонский характер отразил-

ся в трех частях света; как верен остается себе испанец на новой американской почве; как еврей посреди самых разнообразных народностей шестнадцать столетий сохраняет свой резкий национальный тип.

## Глава VIII
## Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?

Поставим же теперь воспитание лицом к лицу с многосложным организмом прирожденного характера, взлелеянного родным воздухом семейной сферы.

Здесь рождается вопрос, тоже не совсем еще решенный: должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий или оно может, не обращая внимания на природные задатки, создавать по своему собственному образцу вторую природу для человека?

Выполнение первой задачи весьма трудно, а для общественного воспитания, о котором мы говорим здесь, и вовсе невозможно. Оно требует такого глубокого изучения характера каждого воспитанника и такого уменья пользоваться природными наклонностями, которого никто, конечно, не станет требовать от воспитателя в общественном заведении. Лучший воспитатель, посвятивший себя всего на свое дело (а много ли таких?), подметит только немногие, более выдающиеся черты и редко доберется до их корня. Обыкновенно же практика образует в голове воспитателя несколько рубрик, под которые он будет потом подводить все представляющиеся ему детские характеры: «Этот мальчик туп, – говорит он, – этот мог бы заниматься, да ленив, этот со способностями, да рассеян, этот шаловлив, этот самолюбив, этот боится только наказания, этот зол, этот плакса» и т.д. Но каждая из этих черт, ту-

пость, леность, злость и проч., может в двух различных натурах иметь совершенно различные корни и требовать от воспитателя совершенно различных мер. Duo cum faciunt idem, non est idem[I], говорит латинская поговорка, и одна и та же мера может производить совершенно различные действия на две по-видимому сходные натуры[II]. Корень этого различия скрывается так глубоко, что для открытия его требуются целые месяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпения. Легко сказать воспитателю: изучайте характер ваших воспитанников, пользуйтесь их добрыми наклонностями, направляйте к добру те из них, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться добрыми и дурными, и искореняйте, наконец, те, с которыми нечего более делать; но нелегко найти такого воспитателя, который бы мог выполнить эти требования в обширном общественном заведении. Такое требование может только высказываться на торжественных актах вместе с прочими фразами, не имеющими никакого практического значения; но на деле выполнение его в общественных заведениях оказывается невозможным. Все мы очень хорошо знаем, что не всякий воспитатель – Песталоцци и что известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающих новых поколений.

Гораздо легче держаться одного принятого идеала воспитания и, не обращая особенного внимания на мелкие различия характеров, стараться внести в них этот идеал: превратить его во вторую природу человека, искореняя все, что с ним несогласно.

Но если выполнение второй задачи не требует такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполне-

---

I Если двое делают одно и то же – это не одно и то же (*лат.*).

II Grundsatze dor Schuldisciplin, von Zerrenner. Magdeburg, 1826. Рекомендуем эту старую, но прекрасную книгу всякому воспитателю и преподавателю, который хочет серьезно познакомиться со своими обязанностями. Таких книг не много представляет немецкая педагогическая литература. Серый вид ее да не испугает читателя!

ния первой, зато она представляет непреодолимые препятствия с другой стороны. Для того чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, необходимо, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждения воспитанников, убеждения – в привычки, а привычки – в наклонности. Когда убеждение так вкоренилось в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы. Но кто не испытывал из нас на себе, как медленно и с каким трудом совершается такой процесс? Многие ли из нас могут похвалиться такой силой убеждений? По большей части убеждения, принятые нами в жизни и противоречащие нашим прирожденным наклонностям, живут в нас до самой смерти как нечто чуждое и принудительное, готовясь оставить нас при первом взрыве страсти.

Характеры, пересозданные к лучшему воспитанием и жизнью, имеют за собой великое достоинство открытия нового источника добра; но долго воды этого источника будут отзываться горечью своей неволи, и только, может быть, детям и внукам придется черпать из него бессознательно живительную влагу. Такой характер, созданный воспитанием и жизнью, никогда не может иметь той крепости и силы, которыми отличается прирожденный характер. Кроме того, воспитание, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершает свое дело легко, скоро и создает почти без труда прекрасный, цельный и вместе с тем сильный характер.

Сила характера, независимо от его содержания, – сокровище ничем не заменимое. Она почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями

человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей.

Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонялись от нее? Побеждать свои природные влечения каждую минуту – дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал для нас победу над нашими дурными наклонностями и в то же время награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой до́лжно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно-добрых побуждений; но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее. Взяточник, истачивающий, как червь, силы своей родины, сочувствует ее славе и ее горю. В злодее, в котором потухли все благородные человеческие чувства, можно еще доискаться искры любви к отечеству: поля родины, ее язык,

ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека. Есть примеры ненависти к родине, но сколько любви бывает иногда в этой ненависти!

Взгляните на людей, поселившихся на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в теле человека. Поколения сменяют друг друга, и десятое из них не может еще войти в живой организм народа, но остается в нем мертвой вставкой. Можно позабыть имя своей родины и носить в себе ее характер, пока беспрестанные приливы новой крови наконец не изгладят его. Так глубоко и сильно вкоренил Творец элемент народности в человеке.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа?

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исторической личностью. До настоящего времени все развитие человечества основывается на этом разделении труда, и жизнь историческая подчиняется в этом отношении общим законам организма. Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений. Народ без народности – тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность. Особенность идеи есть принцип жизни. Наука же, идеи которой общи для всех, не жизнь, а одно сознание законов жизни, и народ только тогда поступает вполне в ведение науки,

когда перестает жить. Идея его жизни, делавшая его особым народом, поступает в общее наследство человечества; а тело его – племя, которое его составляло, потеряв свою особенность, разлагается и ассимилируется другими телами, не высказавшими еще своей последней идеи.

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собой разумеется, что и отдельные члены его могут почерпать силы для своей общественной деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Что такое вся история народа, если не процесс сознания той идеи, которая скрывается в его народности, и выражение ее в исторических деяниях? Но это сознание совершается в единичных человеческих самосознаниях и, создаваясь из атомов, делается непреоборимой исторической силой. Чем сильное в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества. Для того уже, чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в самом себе зародыш народности.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и бла-

годетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов – словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание. В семействе природа подготовляет в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному – совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? Неужели воспитание должно укоренять упорство в англичанине, тщеславие во французе и т.д.?

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа по нашим личным понятиям о качествах человека, втискивая идею народности в узкие рамки нашего идеала, никто не имеет права. Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа. История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках неприложимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотной и необходимой стороной его достоинств, условием его деятельности в истории.

Есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, – это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только прежде всего и в основу всего вкоренить вечные истины христианства. Оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспита-

нию, оно же и должно служить для воспитания каждого христианского народа источником всякого света и всякой истины. Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью.

Но, выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более что нет надобности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским, потому что христианство бесспорно есть один из главнейших элементов образования у новых народов.

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще третья, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть наука. Развитие сознания, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно не только дать знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

На этот вопрос мы уже ответили фактами, выставив в начале нашей статьи национальные особенности общественного воспитания у главнейших народов Европы. Народная идея воспитания сознается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимается им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частые поверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами, педагогические журналы, а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнением которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим те положения, которые мы хотели доказать:

1) Общей системы народного воспитания для всех народов не существует, не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3) Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытать собственные свои силы.

4) Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов; но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5) Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, действуя заодно с другими обще-

ственными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

6) Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни на личный характер человека, ни на характер общества. Она может приготовлять техников; но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7) Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

Насколько мы доказали каждое из этих положений, предоставляем судить другим; мы желали только предложить вопросы и будем считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовут мнения других.

# О СРЕДСТВАХ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ГРАМОТНОСТИ

Один из лучших писателей наших, хорошо знакомый с бытом русского народа, недавно еще возбудил журналы к оспариванию вопроса: полезно ли распространение грамотности в простом классе? Нам кажется, что этот спор, как и бóльшая часть споров, был возбужден един-

ственно неточным употреблением слов: воспитание, образование, грамотность. Слова эти с обеих сторон были уяснены достаточно, чтобы спор мог уже прекратиться, остановившись на том, что грамотность должна быть распространяема, но распространяема при известных условиях – правильно и обдуманно. Вот об этих-то условиях и средствах распространения полезной грамотности мы желали бы поговорить с читателями «Сына Отечества». Но на первый раз ограничимся только тем, что укажем, какими средствами грамотность принесла неоценимую пользу одному из самых образованных государств мира, которое в несколько десятилетий не только догнало Европу на пути цивилизации, но и готово опередить ее.

Кто имел случай сближаться с грамотеями из простого класса, тот, вероятно, убежден, что замечание г. Даля не лишено истины и взято прямо из практической жизни. Но грамота ли виновата в испорченной нравственности большинства грамотеев – это другой вопрос. Нетрудно видеть, что не только грамота в самом тесном смысле этого слова, т.е. умение читать и писать, но даже и та вторая ступень учебного образования, которая получается в средних учебных заведениях, не может оказать ни доброго, ни дурного влияния на нравственность учащегося, если только учение не было связано с воспитанием. Какое влияние на нравственное развитие человека может оказать изучение первоначальной математики, грамматик всех возможных живых и мертвых языков, голых перечней исторических и географических фактов, заключающихся в наших учебниках, собрания послужных списков наших писателей? В этом у нас, к несчастью, нетрудно убедиться на практике, хотя и без того понятно, что здесь не может быть и речи о каком-нибудь нравственном влиянии учения. Нравственно образуется человек или воспитанием, или наукою, в ее обширном, высшем значении. Воспитывается человек в молодости примером, умным, обдуманным руководством, тем,

что англичане называют training, духом семейным, духом школы и, наконец, духом того общества, в котором человеку приходится жить. Этот последний воспитывающий элемент так силен, что против него не всегда оказывается устойчивым даже университетское образование, не говоря уже о гимназическом: чего требовать от бедных грамотеев-невежд, которые невольно втягиваются в худую среду? Ученье само по себе становится воспитанием только тогда, когда достигает высшей области науки, входит в мир идеи и вносит эту идею через разум в сердце человека. Только на этой ученой, а не учебной ступени наука приобретает нравственную силу, и часто такую силу, что может даже исправить недостаток первоначального воспитания, дать человеку новый принцип жизни, совершенно обновить его. Но до той высоты науки добираются немногие; большинство же останавливается или на половине дороги, или даже в самом ее начале. Человек может знать тригонометрию, болтать на двух и даже трех языках, зазубрить исторический и географический учебник, выучиться даже отлично строчить бумаги – и остаться человеком вполне безнравственным: наука еще и не дохнула на него... Следовательно, от изучения азбуки и подавно нельзя ожидать нравственного влияния, но тем менее безнравственного. Если же большинство простых грамотеев не отличается доброй нравственностью, то именно потому, что их мало и что грамота, извлекая их из простого и свежего быта, часто вводит в душную область. Правдивые факты, приводимые г. Далем, свидетельствующие о том, как быстро и в каком множестве портятся наши бедные грамотеи, показывают не на то, как вредна грамота для русского человека, но то, до какой страшной степени заражена та среда, в которую вводит их грамота, и как беззащитен и безоружен остается в ней простой и, может быть, прекрасный человек. Но чем же защитить молодую жизнь от влияния этих ядов, как не образованием? Чем же положить начало образованию, как не грамотностью? Уже

одно простое увеличение числа грамотеев уменьшит зло. Чем больше будет людей грамотных, тем менее будет для них соблазна пользоваться неграмотностью других и тем больше будет являться простых людей, которые, несмотря на знание грамоты, будут оставаться в своем простом, здоровом крестьянском быту. Когда же на тысячу человек неграмотных приходится один грамотный и два полуграмотных, тогда не удивительно, что грамота превращается в ремесло, и по большей части низкое ремесло. Грамота как знание есть необходимое начало всякого правильного образования; грамота как ремесло есть по большей части начало нравственной порчи. При грамотности и самосуд народа в той степени, в какой он предоставлен ему правительством, примет более дельный характер. До́лжно желать, чтобы поскорее вывелись те печати с именами, которыми до сих пор еще многие должностные лица из крестьян и даже мещан и купцов заменяют подписи, и те кресты, которыми большинство наших свидетелей подписывает непонятные для них строки; от этих строк зависит очень часто жизнь и благосостояние людей и на этих свидетельствах кладется первое и главное основание тысяче дел, которые потом только уже переписываются, подшиваются, подписываются и пересылаются из одной инстанции в другую, превращаясь, как снежный ком, в тюки бумаги и целые возы тюков, но не изменяясь в сущности. Как хотите, но стоит подумать о том, что бо́льшая часть наших уголовных дел получает, *по сущности*, окончательную форму между неграмотным народом; так что потом остается только переписывать их и прибавлять к ним ничего не объясняющие отношения, рапорты, доношения и пр., в которых важны только заголовки, а остальное состоит из избитых канцелярских фраз. Выписка из дела есть только переписка его набело, краткая записка – то же с небольшими сокращениями; все же существенное, каждая дельная справка, каждое дополнение, каждое переследование, все, в чем есть существенная

мысль, могущая дать делу другой оборот, выходит из той же неграмотной среды, получая окончательную форму в руках полуграмотного писаря. Одна уже грамотность большинства крестьян может заставить часто и самого следователя быть осмотрительнее. Недаром у старых американских пуритан отцам семейств строго предписывалось научить детей своих грамоте, Библии и уголовным законам отечества. Теперь это обстоятельство уже не нужно: неграмотных нет в северных штатах, кроме разве какого-нибудь заблудшего ирландца. Надобно же, чтоб и у нас правило, что «незнанием закона никто извиняться не может», получило существенное и справедливое значение.

Это прямая, практическая польза грамотности; но грамотность имеет то же значение, как самые широкие и удобные ворота в области образования. Для этого, конечно, грамотность не должна останавливаться на азбуке. Можно не уметь читать и писать и быть далеко образованнее того, кто усвоил себе этот нехитрый механизм, да на нем и остановился. Для доказательства далеко ходить незачем. Взгляните, например, на какого-нибудь владимирца или ярославца, не знающего еще грамоты, но побывавшего в обеих столицах, на Дунае и в Кяхте, на Арале, в Финляндии, в Крыму и у Архангельска, перепробовавшего сотни промыслов и оказавшегося везде сметливым и ловким, и, сообразивши всю массу приобретенных им сведений, поставьте его рядом не только со множеством людей, выучившихся грамоте в приходской школе и прочитавших Бову, но и тех даже, которые знают, может быть, не одну русскую, но и французскую грамоту и читали Дюма и Сю в оригинале. Нам случалось даже заметить какую-то особенную неспособность к грамотности в простых и неиспорченных людях, необыкновенно способных не только к практической деятельности, но вообще к умственному развитию, и, наоборот, замечательно тупых грамотеев, обуянных какой-то бессознательной и бесполезной любовью

к чтению. Одну из причин этого странного явления мы находим в самом способе учения грамоте, которое почти везде еще осталось у нас на прежней схоластической ступени. Нельзя не сознаться, что наши старые азы и буки довольно бессмысленны и должны быть принимаемы учащимися на веру весьма долгое время, – до тех пор, пока из них, как deus ex machina, не выскочит какое-нибудь слово, к великому изумлению ученика и великой радости наставника. Ум тупой, ленивый, не имеющий того оттенка насмешливости, который свойствен ясному рассудку русского человека, быстро схватывающего смешную сторону предмета, терпеливо пройдет всю бессмысленную процедуру складов; но зато и остановится на них, довольный, что вот де из *бе-а-ба* выходит *баба*, как оставался этим доволен чичиковский Петрушка, которого Гоголь недаром сделал глупее безграмотного Селифана. У бойкого же, сметливого, всегда несколько насмешливого русского мальчика не хватит терпения на всю эту бессмысленную дорогу. Да положим, что ultimum argumentum[I] и заставит его наконец выучиться читать. Конечно, мы убеждены, что церковные книги представляют обильную и здоровую пищу для развития разума, но свободный доступ к этой высокой пище не может открыть еще неокрепший, самонадеянный и неопытный молодой рассудок. Понимать высокие, святые истины Библии всего более учат нас великие учители человечества: Церковь, жизнь, горе, лета и опыт. Трудно ждать от пятнадцатилетнего молодого человека, в котором каждый нерв требует деятельности, который весь шевелится и ходит, как дрожжи, того душевного покоя, того глубокого взгляда внутрь самого себя, того рождающегося равнодушия к суете мирской, которые открывают наконец глаза человеку в бесконечную область света, покоя и истины. Религиозное образование должно с ранних лет ложиться в душу человека, как верный залог того, что он не собьется с

[I] Последний аргумент (*лат.*).

дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог; но оно не исключает светского образования. Если же молодой, требующий пищи рассудок, овладевший наконец механизмом чтения, потребует удовлетворения от нашей светской литературы, недоступной крестьянину, то что найдет он в вознаграждение за свой тяжелый труд? Моральные наставления, выраженные в самой пошлой форме; рассуждения о том, «что такое соха»; рассказ, как Ванюха подрался в кабаке с Еремой с мудрым замечанием в конце, что не нужно ходить в кабак. Скажите откровенно, любезный читатель, какое сделали бы вы сами заключение об умственных и душевных способностях молодого крестьянина, на которого подействовали бы рассказы большей части наших детских и простонародных книг и моральные сентенции наших прописей? Не посмеетесь ли вы сами над его наивностью? Сравните с этими холодными фразами благовествующий, строгий и величественный язык Священного Писания и согласитесь, что для непосредственного нравственного образования человека, которому открыты священные книги, вы ничего сделать более не можете. Умственное образование, сообщение массы сведений как результатов образованной жизни человека во всех странах, гимнастика рассудка, расширение горизонта понятий – вот предметы светского образования. Удовлетворяют ли этому наши детские и простонародные книги? Смело можно сказать – нет! Простонародной литературы в этом смысле у нас вовсе не существует, а потому и грамотность у нас приносит мало пользы.

Нельзя не согласиться, что если в какой-нибудь отрасли литературы необходима народность, то более всего в тех книгах, которые назначаются для простого народа. А в этих-то книгах именно мы всегда сильнее подражаем германской литературе, забывая мудрую народную поговорку: «Что русскому здорово, то немцу смерть», и наоборот. Германцы – преимущественно народ философствующий: у каждо-

го из них есть врожденная страсть к философствованию; у всякого непременно есть своя философская система. Но этот путь абстракции, польза которого в науке неоспорима, совершенно несвойствен русскому человеку. Определения сохи, быка, коровы, дуги, книги, скамьи и пр., которые с удовольствием и сознанием собственного достоинства составляет немец и которые с почтением заучивает немецкий школьник, прежде всего бросятся в глаза русскому своей бесполезностью, и насмешливый ум его не упустит случая посмеяться и над автором, и над учителем, и над собственной обязанностью пересыпать из пустого в порожнее. Но под этим немецким влиянием написана бóльшая часть наших детских и простонародных книг. Маленько-мужицкий и приторно-детский язык, в который часто одеваются эти заморские диковинки, не может обмануть простого русского человека: слух его привык к возвышенным звукам церковно-славянской речи, чуждый оттенок которой не мешает ему добраться до смысла. Он даже любит, как любили Ломоносов и Пушкин, чтобы одежда высокой поучительной мысли не напоминала ему вседневных дрязгов. Мы убеждены, что простонародные наши книги должны быть писаны самым высоким, т.е. самым простым и правильным, литературным языком, тем языком, которым написаны «Повести Белкина» или «Воспоминания» Аксакова. Язык Тургенева, Писемского, даже язык Гоголя слишком народны для простого народа. Это типическое воспроизведение простонародного языка, составляющее высокое нравственное наслаждение для человека, под чуждым образованием которого шевелится истинно русская душа, покажется странным, слишком обыденным для человека, который не понимает, что картина его простого быта, воспроизведение обыденной речи может для кого-нибудь быть предметом высокого художественного созерцания.

Серьезный, несколько даже возвышенный слог облекает все первобытные произведения народов. Простой че-

ловек любит даже вычурное словцо, и мы никак не можем понять, чтобы «Илиада» была написана простым народным языком того времени. Если древние греки говорили между собой языком Илиады, то нельзя не сознаться, что греки были престранный народ, исключение изо всех народов. Представьте себе простых людей, земледельцев и пастухов, у которых каждую минуту слетают с уст крылатые слова, которые своих жен, занимающихся мытьем белья или кормом свиней, зовут волоокими, златокудрыми, благороднорожденными, садятся не иначе, как на среброгвоздные стулья, обувают свои крылатые ноги или лукавого, опытного человека зовут всякий раз многохитростным мужем. Неужели это простой язык, употреблявшийся в Греции в обыденной речи? Мы думаем, что это, скорее, тот возвышенный язык, который и в настоящее время любим простым народом и который он охотно употребляет, выходя из обычной колеи. Даже в народных песнях, где живое чувство заставляет брать первое попавшееся под руку меткое слово, и там постоянно употребляются такие слова, которых не употребит человек в обыденной речи. Послушайте, как русский крестьянин говорит с женой, сестрой, братом в домашней жизни и как он обращается к тем же самым лицам в песне или даже в простом письме: два языка совершенно различные. Вот почему мы думаем, что простонародные и даже детские книги должны быть писаны самым серьезным и самым чистым литературным языком, без всяких кривляний на мужицкий или детский лад, который только оскорбляет читателя, для которого книга назначена. Спешим оговориться, что, сопоставляя детские и простонародные книги, мы никак не считаем их за одно и то же. В обоих родах этих книг не до́лжно допускать слов, выражений и понятий, знания которых нельзя предполагать в читателе. Но крестьянин вовсе не дитя. Не изнеженная жизнью душа зреет гораздо скорее, тогда как в так называемом образованном человеке иногда весь-

ма долго продолжается какое-то искусственное детство. Взрослый крестьянин большей частью смотрит на вещи серьезно; он не привык к игрушкам, и многое, что нам кажется занятием, для него – забава, которой могут забавляться только дети да бары. Таким образом, по нашему мнению, главные условия русской простонародной книги: дельность предмета, ясность изложения, серьезность, благородство и искренность языка, практичность выводов и дешевизна. Малейшее поползновение на шутливый тон, на мужицкий фарс – и порядочный русский человек, который не любит болтать попусту, непременно бросит книгу.

Простая истина, что знание читать и писать есть не только один из ключей к образованию и что, выучивши читать и писать, надо еще дать и книги для чтения, очень хорошо понята в Северной Америке. Ни в одной стране, не исключая даже самой Англии, нет такого множества прекрасных простонародных и детских книг, как в Северной Америке. К сожалению, эта обильная отрасль английской и американской литератур почти совершенно неизвестна у нас в России, хотя, конечно, многое можно бы было позаимствовать из нее. Североамериканцы не только самый практический народ в мире, но и народ, более всех читающий. В Германии можно найти более людей ученых, чем в Северной Америке; но масса сведений, распространенных в североамериканском народе, превысит массу сведений в любом европейском государстве. Конечно, это зависит не от одного множества полезных книг и даже не от одного множества школ: но нет сомнения, что богатая, серьезная, дельная народная литература явилась одним из важнейших двигателей в достижении такого блестящего результата. Главнейшим средством к возбуждению охоты к чтению в массе народа являются в Северной Америки окружные школьные библиотеки (district school libraries), находящиеся при всякой первоначальной школе. Принимая в расчет число школ в северных штатах, мы должны

заключить, что таких библиотек немало. Нью-Йоркский штат ежегодно отпускает 56 тысяч долларов в пособие своим школьным библиотекам, в которых считается не менее 1 409 154 томов, средним числом по 125 томов на каждый школьный округ. Книги в библиотеки покупаются по выбору жителей округа, под руководством школьных властей. Но в число этих книг в иных штатах не допускаются по закону: школьные книги, книги, пропитанные духом той или другой религиозной секты, и политические сочинения, имеющие полемический характер. По большей части школьные библиотеки состоят из лучших книг, относящихся к религии, философии, естественным наукам, истории, географии и проч. Бостонский воспитательный совет издал целый ряд полезных книг, назначенных исключительно для школьных библиотек. В настоящее время в Нью-Йорке опубликовано появление такого же рода изданий. Книги под известными условиями раздаются как воспитанникам школ, так и жителям округа. Если библиотека не имеет особенного библиотекаря, то ею обыкновенно заведует окружной клерк. Библиотека посылает учебным властям ежегодные отчеты, из которых можно получить понятие об обращении в них книг. К сожалению, немногие из этих отчетов были в руках шведского педагога г. Сильестрёма, из книги которого мы заимствуем эти факты[1].

В школьной библиотеке г. Нью-Йорка находилось в 1847 году 5520 книг, и в продолжение шести месяцев было выдано для чтения 18 278 книг, так что в продолжение года каждая книга выдается до семи раз. Средним числом можно положить, что вообще в Нью-Йоркском штате каждая книга в год берется два раза.

Г. Сильестрём приводит разительный пример огромного обращения, до которого может достигнуть печатная

[1] The Educational Institutions of the United States, by A. Siljestrom, translated from swedish by Fred. Rowan. London, 1854.

книга в Америке. «Семейный христианский альманах», изданный одним нью-йоркским обществом, замечательный по занимательности предметов и красоте литографий, разошелся в числе 192 тысяч экземпляров; а журнал того же общества «Американский вестник», выходящий дважды в месяц, имеет 140 тысяч подписчиков.

Книжная торговля в Северной Америке развита в огромных размерах. Куда бы вы ни отправились, вы везде встречаетесь с бродячими агентами книгопродавцев, придорожными продавцами книг. На всяком пароходе вы непременно встретите букиниста; а особенное устройство североамериканских вагонов дает этим букинистам возможность переходить из вагона в вагон и везде предлагать свой товар – книги, газеты и журналы.

Что касается до самых предметов этой торговли, то ни одна страна в мире не представляет такого множества полезных народных книг, как Америка. Особенно в этом отношении замечательны бесчисленные альманахи, выходящие ежегодно, таковы: «Вигский альманах», «Демократический альманах», «Медицинский альманах», «Семейный альманах»[I] и проч., которые содержат в себе множество полезных знаний в самом тесном объеме.

В связи с этим известием шведский путешественник помещает несколько сведений о политических газетах Америки.

Политические газеты Северной Америки, за исключением немногих, ведутся не с большим искусством, а политическая часть в них ниже посредственности; но в них всегда, кроме новых известий, находится большой запас полезных сведений. Бóльшая часть политических газет, и в особенности недельных, которых чрезвычайно много в Америке, посвящает весьма мало места собственно политическим происшествиям; все остальное наполняется смесью.

---

[I] «Американский альманах», которому равного, по словам г. Сильестрёма, нет во всей европейской литературе, не может быть причислен к числу детских книг.

Что касается до тона американских газет, то до́лжно сознаться, что в них часто попадаются такие статьи, которых не примет ни одна газета в Европе. *Бичеванье* лиц, известных в публике, признается законным и производится с такой непринужденностью, которая не затрудняется выбором слов.

Вот несколько статистических данных, показывающих деятельность американского журнального мира.

В Нью-Гевене (Коннектикут), имеющем 15 тысяч жителей, выходят три ежедневные газеты, а в Гертсфорде, имеющем 12 тысяч жителей, две. Эти газеты огромны и печатаются убористо. Подписная цена на них от 4 до 5 долларов в год. Новый Лондон с 7000 жителей имеет две ежедневные газеты, вполовину меньше нью-гевенских. Все прочие газеты Коннектикута (штата, имеющего от 300 до 400 тысяч жителей) выходят периодически: три газеты три раза в неделю и семнадцать газет раз в неделю. Все они большого размера и печатаются в 6 или 8 колонн. Подписная цена – от одного до двух долларов в год.

Некоторые из газет Союза, получаемых и в Европе и выходящих в Вашингтоне, Нью-Йорке и пр., имеют от 40 до 50 тысяч подписчиков, но средним числом можно положить на каждую газету от 1 до 2 тысяч подписчиков. Следуя официальному отчету за 1850 год, сделанному правительством в видах финансовых, газет и журналов в Соединенных штатах в этом году было 2800 с 5 миллионами подписчиков.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 330 | периодич. изд. | выходит ежедневно с | 750 тысяч | подписи. |
| 150 | –‘’– | –‘’– три раза в неделю | 75 000 | –‘’– |
| 125 | –‘’– | –‘’– два раза в неделю | 80 000 | –‘’– |
| 2000 | –‘’– | –‘’– однажды в неделю | 2 875 000 | –‘’– |
| 50 | –‘’– | –‘’– дважды в месяц | 300 000 | –‘’– |
| 103 | –‘’– | –‘’– однажды в месяц | 900 000 | –‘’– |
| 25 | –‘’– | –‘’– однажды в 4 месяца | 20 000 | –‘’– |

Из этого видно, что одна четвертая всего народонаселения Соединенных Штатов подписывается на периодические издания. Каждый фермер, уроженец Северной Америки, непременно читает одну политическую газету и один религиозный журнал.

Теперь остается упомянуть еще об одном важном средстве распространения образования в народе, а именно о публичных лекциях. Чтобы показать популярность этого средства в Северной Америке, шведский педагог приводит пример из массачусетского отчета за 1839 год. В этом году в штате Массачусетс было 145 обществ, механических институтов, лицеев и пр., в которых или которыми были открываемы публичные чтения. На этих публичных курсах собиралось 32 689 слушателей; принесли эти лекции 21 197 долл. До́лжно заметить, что в числе этих курсов не приняты те, которые состояли не более как из пяти или шести лекций, и те, которые читались по каким-нибудь случайным поводам, как, например, в пользу мира, умеренности и т.п., но только имеющие своим предметом литературу или науку. Графство Суффолькское, т.е. Бостон и его ближайшие окрестности, одно считает в том число 26 публичных курсов с 13 443 слушателями.

Хотя, конечно, публичные чтения действуют не в такой обширной сфере, как народная литература, и хотя в них может быть сообщено мало положительных знаний, но они важны по тому влиянию, какое вообще оказывает живое слово на возбуждение в обществе интереса к науке и литературе и на распространение новых взглядов на эти предметы.

К публичным чтениям можно присоединить и тот обычай адресов, который так укоренился в Северной Америке. Школьные власти, инспекторы, суперинтенденты и проч. во время своих объездов по округу говорят речи публично. Часто такие речи говорятся в школах лицами, вовсе не принадлежащими к школьному управлению. Если

иностранец посетит школу, то его приглашают сделать адрес ученикам, в котором он сообщает им известия, относящиеся к истории или географии его страны, ее школам, управлению и проч. Все эти речи действуют на поддержание живого интереса в деле просвещения.

Если теперь мы соединим все, что было сказано о городских библиотеках, распространении книг, деятельности частных филантропических обществ, книжной торговле, периодических изданиях и публичных чтениях, то найдем, что это составляет такое соединение средств, которое может самым действительным образом двигать вперед общественное образование североамериканцев. При этих средствах начала образования, полученные в народных школах, не остаются на жертву времени, но постоянно животворятся и приносят плоды, чего бы никогда не было, если бы ум отдельного лица за дверями школы оставлен был без всякой пищи и средств к дальнейшему развитию. Ум человека, предоставленный самому себе, глохнет необыкновенно быстро, и как часто случается встречаться с такими лицами, которые, окончив курс самым блистательным образом в высшем учебном заведении и не продолжая занятий, через несколько лет не показывают даже малейших признаков того, что они чему-нибудь учились. С какой же легкостью могут исчезать сведения, приобретаемые в первоначальных школах!

Но, заговорившись о Североамериканских Штатах, мы не успели еще ничего сказать о нас самих. Мы понимаем очень хорошо, что не все меры для распространения образования, принятые там, годятся и у нас; но думаем, что факты, выставленные нами, довольно убедительны, чтобы заставить и нас пожелать достичь тех результатов. Дело это так настоятельно и важно, особенно в настоящее время, что и мы считаем своим долгом потолковать о нем в одной из следующих статей.

# ПИСЬМА О ВОСПИТАНИИ НАСЛЕДНИКА РУССКОГО ПРЕСТОЛА

## Письмо первое

Вы слишком снисходительны были ко мне и слишком высоко оценили меня, выразив желание, чтобы я изложил Вам письменно мысли свои о воспитании. Не думаю, чтобы я мог сказать что-нибудь новое и особенно важное, потому что об этом предмете уже передумано много людьми, ближе знающими и потребности и средства той сферы, которая слишком высока для нас, чтобы наши мнения о ней отличались практичностью и приложимостью. Я сначала раскаивался было в обещании, данном Вам, но потом, вспомнивши все те педагогические советы и мнения, с которыми я до сих пор встречался в С.-Петербурге, решился высказать и мое слово, надеясь, что и в нем будет оттенок оригинальности и хоть небольшая доля существенной пользы. Поверьте, что не фальшивое скромничание заставляет меня говорить так, но глубокое и чистосердечное сознание важности и святости дела, которое своим обширным значением если не превосходит, то, по крайней мере, равняется с самыми высокими государственными делами и реформами. Но кроме важности своей это дело так близко сердцу каждого русского человека, так тесно связано с благоденствием его родины, так близко, современно и действительно, что о нем нельзя рассуждать с той решительностью, с которой можно говорить о самых важных вопросах человеческой жизни. Мы так до сих пор были удалены от всякой общественной деятельности, что именно потому самому и привыкли к особенной резкости

и решительности подобных суждений и приговоров, сами в глубине души не придавая реальной важности нашим суждениям и приговорам. Но когда высказанное слово поднимается до той высоты, где слово становится делом, тогда невольно становишься осторожным, а от непривычки даже нерешительным и робким. Поверьте, что мне как-то странно говорить об этом предмете в письмах к Вам, хотя мне не раз случалось и говорить, а много раз и думать о нем. Примите же мои слова за то, что они в самом деле: чистосердечное, старательно взвешенное мнение человека, который и сам не придает большого значения своему мнению. Я бы сам испугался, если бы мог быть одним из компетентных судей в этом деле, и отказался бы от этой обязанности, чувствуя вполне всю слабость сил своих. Мы привыкли очень строго судить других именно потому, что из этого суда ничего не выходило. Но, обращая взоры на самих себя, прогоняя самолюбие хотя на мгновение, мы и самих себя видим в том же совершенном безобразии, в котором с таким увлечением укоряли других.

Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело, такое решительное и непоправимое, что рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины, которое убивает ум не только своей неизвестностью, но и тем бесконечным богатством содержания, которое только чувствуется сердцем и не может быть сознано умом.

Первый вопрос в этом деле таков: не поздно ли уже рассуждать о воспитании? Не миновала ли пора воспитания? Не начинается ли пора примеров, деятельности? Едва ли это так. Шестнадцатилетний возраст именно то время, когда начинает формироваться в человеке убеждение. Следовательно, если первая пора воспитания, когда в человеке бессознательно, под влиянием окружающей его воспи-

тательной атмосферы образуется привычка и полагается прочное начало полусознательным наклонностям, – хотя эта пора и прошла уже, но только теперь настает пора воспитания идеи, мысли, таинственная формация взглядов на жизнь и убеждений – именно та пора, когда наука начинает действовать на душу человека.

Конечно, важная половина воспитательного периода уже прошла, но нет сомнения, что она прошла для Наследника благодетельно, т.е. что образовались добрые и благородные наклонности. Не скрою, что ходят слухи, что в первоначальном воспитании Наследника было много упущено. Но я не придавал этих слухам никогда большого значения, если бы они даже были справедливы. Недостаток тех или иных фактических научных сведений не имеет для наследника большого значения. При тех средствах, которыми обладает воспитание при такой высокой сфере, недостаток фактических сведений может быть пополнен быстро, легко и незаметно. Дело здесь не в фактических сведениях, но в том душевном и умственном развитии, которое дается идеею науки. Дело же воспитателя в том и состоит, чтобы, сбросивши с науки все педагогические ее формы, приблизить ее к пониманию слушателя и в то же время сообщать ему те фактические сведения, которые необходимы для такого понимания. Знание подробностей и мелочей науки необходимо или для того, кто из занятия ею хочет составить цель своей жизни, или для техника и исполнителя. Но для будущего правителя и законодателя такие мелочи едва ли не бесполезны. Для него нужно, чтобы он понимал все, что вокруг него делается, и мог всему давать направление, чтобы он мог оценить дело исполнителя, а исполнители найдутся. Вот почему нельзя придавать большой важности тем или другим упущениям в фактических сведениях и, Боже сохрани, только ими отягчать молодой ум в то время, когда уже он требует более действительной пищи, требует идеи, чувства, одушевления.

Утомляемый сухостью науки, он может отворотиться от нее и начать искать идею там, где ее нет, в пустой, хотя и блестящей, обыденной жизни, которая уже потому возьмет верх, что она все же жизнь, а в науке он встретил мертвый, давно похороненный, ни к чему не нужный факт. Шестнадцатилетний возраст – такая пора человеческой жизни, когда человек, чтобы учиться, должен быть увлечен или самой наукой, или той глубиной жизни, которую перед ним раскроет наука. В эти годы душевной жажды всего больше надобно наблюдать над тем, чтобы эта жажда действительно удовлетворялась, но удовлетворялась тем, чем до́лжно, потому что если она не будет удовлетворена наукой, то она все же отыщет себе удовлетворение, но, может быть, отыщет самое жалкое и ничтожное. Здесь уже пора воспитания из повиновения прекращается и начинается пора воспитания из жажды знания и жажды деятельности. В эти первые годы юности именно и начинается образование человека наукой. До тех пор совершается в человеке бессознательное умственное развитие, скорее под влиянием окружающей сферы, чем под влиянием сухих и незанимательных фактов первоначальной науки, и главное – развитие наклонностей. Но кто имел только счастье знать Государыню Императрицу, тот непременно вынесет убеждение, что сын ее может иметь только хорошие наклонности. Влияние матери до этого возраста делает несравненно более, чем всякое влияние учителя или воспитателя. Следовательно, образование, зависящее собственно от науки, для Наследника только что начинается, и дай Боже, чтобы всякого рода обыденные церемониалы и все опасности высокого положения не окружили его слишком рано, прежде чем в нем сформируются самостоятельные убеждения, прежде чем он сам уже собственными своими глазами, а не чужими, будет в состоянии дать настоящую оценку всему окружающему. Здесь, в этом возрасте, советы, наставления уже мало помогают. Юность любуется

своим рождающимися силами и не любит ходить на помочах. Здесь уже возможны только свободные убеждения, овладевающие мыслью, пленяющие воображение и потом уже проникающие в сердце и характер. В эти годы добрая или худая почва человека уже готова, весна началась, и земля ожидает только семян: душа раскрылась и готова по своим свойствам дать более или менее богатую жатву тех плодов, семена идеи которых будут в нее брошены. Таким образом, в шестнадцатилетнем возрасте начинается в человеке образование убеждений под влиянием тех явлений, которые его окружают, и тех мыслей, которые в нем пробуждаются этими явлениями. Дело воспитания, следовательно, состоит в том, чтобы занять ум воспитанника в это время такими идеями и мыслями, которые могут со временем принести в нем добрые плоды. До сих пор приготовлялась почва, и теперь только настает юность – весна жизни – пора сеяния. О, дай Боже, чтобы ни одно дурное семя не попало даже как-нибудь нечаянно в эту юную душу, которой суждено быть душой 60 миллионов русского народа!

Следовательно, говорить о воспитании Наследника в настоящем его возрасте, – все равно что говорить о том, развитию каких убеждений должен способствовать по возможности его воспитатель. Или, другими словами, какие убеждения желательно бы видеть в русском монархе. Вот к какому страшному вопросу приходит вопрос воспитания Наследника Престола. Вопрос необъятный, подавляющий своей громадностью самый смелый ум.

Но если убеждения начинают формироваться в человеке во время юности, то тем не менее в продолжение всей жизни они образуются далее, крепнут, видоизменяются, иногда рушатся. И воспитание, если оно только не иезуитское воспитание, не имеет даже права создавать вполне законченных убеждений, не имеет даже права посягать на свободу души человеческой. Оно только от-

крывает путь образованию убеждений и, пользуясь вековой опытностью науки, защищает юное, формирующееся убеждение от всех положительно вредных влияний. Воспитатель, руководствуясь своим собственным, выработавшимся в нем убеждением, только освещает путь молодой душе, показывая ей те пропасти, куда провалились другие и обманчивой обстановкой которых могла бы и она увлечься по своей неопытности. Тут же незачем прикрывать и полузакрывать всякие опасные места жизни, а, напротив, надобно открывать их и показывать в том виде, в каком они действительно существуют. Воспитывая честного человека и эгоистически заботясь о так называемом счастии его жизни, часто прибегают к хитростям воспитания. Но, воспитывая человека, который должен стоять вверху всего, знать и понимать все, до́лжно прибегать только к истине. Вот почему я полагаю, что в воспитателе Наследника всего важнее его собственное убеждение, потому что надеть маску каких бы то ни было убеждений в деле воспитания невозможно. Юность чрезвычайно чутка, и мертвящий холод притворства нечувствительно, бессознательно отразится в воспитании. Боже мой! Как должен быть уверен человек в чистоте, искренности, истине и народности своих убеждений, который принимает на себя обязанности стать бдительным стражем при образовании убеждений будущего русского монарха! Конечно, о личных расчетах здесь и речи быть не может. Можно извлекать им выгоды из всего, но только не из будущего благосостояния русского народа. Но здесь одной искренности мало, надо быть еще уверенным, что мои убеждения действительно не только вполне человеческие, но и вполне русские убеждения. Но может быть Вы спросите меня: что такое русские убеждения? Знаю ли я их? Где их отыскать? На это я отвечу Вам, что я их не знаю, что я их не нашел, но что они должны быть, что они чувствуются сердцем и что если их можно найти,

то, конечно, уже не за границей. Мы до сих пор пользовались иноземными убеждениями, зато мы и меняли их легко, зато они и прививались к нам плохо, и приносили мало существенной пользы. Но в настоящее время Западная Европа дала нам страшный урок: тысячи ее убеждений сразились и рассыпались как прах. Теперь нам, к счастью или к несчастью, но уже нечему подражать: где за границей мы найдем убеждение, которое мы могли бы признать своим? Уж, конечно, не во Франции, где правительство держится только отсутствием прочных убеждений в обществе и где общество довольно правительством именно потому, что у него нет никаких убеждений. Да и не в Германии, где метафизическая государственная философия выродилась в самые безобразные утопии, нелепость и неприложимость которых сказались таким блестящим образом. [...]

А идти вперед необходимо, необходимо не только потому, что ход назад государственного организма есть его разрушение, но и потому, что позади в истории России нет ничего, к чему бы желательно было воротиться. В настоящее время все с лихорадочным нетерпением требуют улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут все возрастать более и более. Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит гноить государство и народ. Жизненные соки, не находя себе исхода, вместо того чтобы способствовать силе и развитию, будут производить раны, тем более глубокие и трудноизлечимые, чем обильнее будут эти соки. И весьма ошибочно было бы рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа... Таким образом, мне кажется, трудно не видеть, что благоденствие России, а следовательно, и счастье ее монарха заключается не в остановке ее развития и не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем

из сознания действительных народных потребностей, а не из детского желания угоняться за Западом.

Задача русского правительства с каждым годом становится труднее и сложнее. Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей, потому что, видимо, эти устроения не могут повести ни к чему доброму; теперь следует самим отыскивать путь, отбросивши иноземные указы, а для того чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу, узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надобно сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывать народу историческую дорогу вперед. Узнать материальные потребности – это довольно легко: их может узнать и чуждый нам человек, если только посвятит жизнь и умственные силы России, но узнать духовные потребности народа может только русский, который сам в себе их перечувствовал. Потому что эти потребности чужды иностранцу. Самый простой человек, если захочет сделать сына своего полезным русским гражданином, а не космополитом сего мира, вероятно, не прибегнет с просьбою об этом к иностранцу, и особенно к такому, которому даже язык наш меньше знаком, чем язык давно не существующих римлян и греков. Презрение непостижимое! Антипатия необъяснимая! И между тем действительно: живя в Китае, немец учивается по-китайски, даже не ездивши в Индию – выучивается по-санскритски, а принимая на себя должность воспитателя правителя России, не хочет выучиться по-русски. Неужели можно полагать, что такое презрение к народности нашей может не оскорблять нас до глубины души? Неужели можно предполагать, что в самой бедной хижине самый простой человек, отец семейства, услышавши о таком факте (а кто же о нем не слышал?), с огорчением не спросит

себя: что же это, наконец, такое? По какому же праву будущего русского царя воспитывает человек, который не знает ни слова по-русски? Мало этого, человек, который, живши десять лет в России, так презирал русскую народность, что не мог понять страницу русской книги. Неужели можно полагать, что этот факт неизвестен России и что он не бросил тени на будущее царствование? Прежде еще можно было обманываться надеждою учиться и жить по-немецки, а теперь едва ли сами русские монархи захотят идти по следам Германии. Еще Фонвизин издевался над страстью к немецким учителям, а в настоящее время это до того несовременный факт, что не веришь ушам своим. Чтобы воспитать ученого, можно еще прибегнуть к помощи немца, но чтобы воспитать русского царя, человека, который должен быть по преимуществу русский... Это как-то непонятно! Как же он выберет для него наставника, как же он будет следить за направлением преподавания, как познакомит его с русской литературой, с требованиями и идеями, которые в ней высказываются; с партиями и мнениями, которыми они образуются; словом, со всем тем потоком русской жизни, который разливается все шире и шире и направление которому должен будет дать русский царь. Я пишу к Вам, и только к Вам, а потому и позволил высказаться этому негодованию, которое может бесплодно огорчить других. Но это чувство так едко, так оскорбительно, что невозможно удержать его, чтобы оно не высказалось в едких и оскорбительных выражениях. Я не знаю, кто внушил при дворе эту несчастную мысль, но знаю только, как больно она отозвалась по всей России. И тот плохо знает современное ее состояние, кто думает, что и в наше время можно так же безнаказанно, как и прежде, презирать нашу народность и потом пользоваться ее силою. Я не знаю убеждений г. Г.[1], но знаю только одно: что если бы мне, не знающему ни слова по-китайски, а следовательно, и не понимающему китайской жизни, предложили воспи-

тывать китайского царевича, я бы отказался, и, думаю, я поступил бы вовсе не геройски, а просто как честный человек, который не хочет нарушать благоденствия стомиллионного населения. И не хочет, чтобы оно заподозрило в недостатке народности своего будущего правителя. Говорят, что причиной назначения Г. были сделанные прежде упущения в первоначальном образовании Наследника. Но неужели думают, что в России нет людей, которые сумели бы преподавать азбуку науки и научить не только русской, французской, немецкой, но даже китайской грамоте? Такое мнение уж слишком оскорбительно для самого правительства и даже для самих немцев, которые в продолжение полутораста лет учат нас быть учителями. Нет! Как хотите, а тут была другая цель. Россия вырывается из немецких пеленок, даже сама Германия ими недовольна...

## Письмо второе

В коротком, быстро набросанном очерке трудно обнять все стороны такого важного предмета и перечислить все отличительные качества воспитания Наследника. А потому я без всякой претензии на полноту выставлю те из этих качеств, которые представляются мне в настоящее время.

Воспитание Наследника должно быть духовно-эстетическое. Я бы назвал его идеальным, если бы этому слову не было придано значения чего-то ложного, несущественного. Постараюсь передать яснее мою мысль. Все в мире имеет форму и содержание, но редко форма соответствует содержанию, а часто случается наоборот, что под пышной формой вовсе нет никакого содержания, а незначительная по-видимому форма скрывает иногда бесконечно глубокое содержание. В жизни бедной и простой формы, окружающие человека, так неизящны и непривлекательны, что если развитие берет в нем верх над телом,

то он невольно предпочитает богатую и пышную мысль, идею и глубокое внутреннее чувство скудным, иногда грязным формам, окружающим его. Но чем выше стоит человек на общественной лестнице, тем привлекательнее и изящнее окружающие его формы жизни и тем легче может он увлечься этими формами и не заметить содержания. Вот почему, чем выше поставлен человек в обществе, тем более воспитание должно стараться увлечь его красотою и глубиною содержания мысли, идеи; тем прочнее должно оно укоренить в душе его убеждения, что всякая пышность и блеск есть только мишура, стоящая много сил, времени и денег и не имеющая никакого значения ни в истории, ни для благоденствия народа, ни даже для счастья того, кто окружает себя этою пышностью, этим блеском. История чаще всего горько издевается над пышностью, прикрывающей ничтожество, и, наоборот, из самых незначительных, нищенских форм выводит неистощимые реки истории. Картина трех распятых на маленьком холме за стенами Иерусалима не заключала в себе ничего пышного и ничего величественного. Петр Великий, пирующий с шкиперами голландских кораблей, тоже не мог привлечь к себе ничьих взоров, привыкших к роскоши. А жилища римских императоров, палаты римских богачей и дворцы Бурбонской династии никогда не блистали такой роскошью, как в то время, когда и под ними и вокруг них стояли тысячи несчастий и опасностей, когда в них не было столько жизни и силы, чтобы пережить еще один год, когда под всем этим золотом скрывалась самая полная духовная нищета и не было ни одной живой идеи, из которой могло бы образоваться что-нибудь живое. Воспитатель, открывая взорам высокого воспитанника и исторические события, и современные состояния слоев, должен постоянно укоренять в нем ту мысль, что в истории и даже в жизни отдельного человека важна идея, мысль и что ее невозможно заменить роскошною обстановкою [...]

## Письмо третье

В первых двух письмах моих, желая яснее выразить, какое направление вообще должно бы, по моему мнению, иметь преподавание наук Государю Наследнику, я коснулся наук географических и исторических и упомянул случайно и о преподавании политической экономии, хотя она не принадлежит уже к кругу предметов общего образования, но к наукам социальным, изучающим общественный организм во всех отношениях. Говорить о других предметах общего приготовительного образования, как, например, о преподавании языков, первоначальной математики и пр., я не считаю необходимым, так как подготовительный период образования уже закончен. Теперь мне остается обозреть в большей системе три различные области наук, с которыми, как мне кажется, должен быть ознакомлен Государь Наследник: 1) область наук социальных, или общественных, куда относятся науки юридические, политические и государственные; 2) область наук математических с их приложениями к наукам военным и техническим, о которых, конечно, можно сказать весьма немного; и 3) область наук эстетических, куда относятся литература и знакомство с теорией искусств и художеств, а равно и знакомство с изящными произведениями всех родов. Все эти науки требуют уже развитого сознания и чувства уже созревшего, а потому и самое преподавание их только в настоящее время получит полный свой смысл.

В числе этих трех областей науки первое место, без сомнения, должно принадлежать наукам социальным, потому что монарх может быть и не быть полководцем, смотря по его личным дарованиям и наклонностям, но политиком, законодателем, верховным правителем и верховным судьею он не может не быть по самому сану своему.

### *Науки общественные*

Изучение наук социальных, или общественных, т.е. юридических, государственных и политических, имеет общей целью познакомить слушателя с формами и элементами исторических общественных организмов и законами их развития и жизни – так сказать, с анатомией и физиологией тоганических живых существ, племен, народов и государств, жизнь которых наполняет собою страницы всемирной истории. Но, преследуя эту чисто научную цель, науки общественные должны стремиться к достижению и другой – воспитательной; они должны оказать действительное влияние на образование в слушателе правильных общественных убеждений и не только дать ему научные элементы таких убеждений, но и породить зародыши их в его сердце. Это последнее значение общественных наук так важно в образовании Государя Наследника, что я попрошу позволения остановиться на нем, тем более что самая необходимость общественных убеждений еще далеко не осознана у нас вполне.

Давно уже в русском образованном обществе возрастало смутное сознание, что многое идет у нас не так, как бы следовало, что наша общественная и административная нравственность в большом упадке и что само русское общество, существуя по форме, не имеет внутренней действительной жизни. Начиная с Фонвизина, если еще не ранее, литература наша напала с негодованием на недостатки русской общественной жизни, но еще с надеждою, что образование исправит их. Однако же прошло сто лет, масса образованных людей увеличилась в сто раз, а общественная нравственность не поднялась, если еще не понизилась. Вместе с тем обличительный характер литературы со времени Гоголя усилился до чрезвычайности и наши общественные язвы сделались любимой темой наших писателей. Но не в одной литературе высказывалось недовольство русского общества самим собой: где толь-

ко собирался кружок, в котором были люди, по крайней мере имеющие притязание на благородство в мыслях и поступках, там непременно возникал или нескончаемый ряд рассказов об административных чиновничьих злоупотреблениях, или различные анекдоты, обличающие общественную безнравственность. В этих беседах принимали одинаково живое участие и лица, занимающие весьма важные государственные должности, и лица, не пользующиеся никаким особенным значением.

Но, прослушавши несколько таких бесед в самых различных общественных кружках, нельзя было удержаться от мысли: отчего же при таком множестве людей, так сильно и так дружно осуждающих упадок общественной нравственности, не подымается она? В чем же и зло, как не в людях? Вчитываясь и вслушиваясь далее в эти романы, повести, беседы, анекдоты и рассказы на одну и ту же вечную тему, нельзя было не заметить, что мы только сердимся и бранимся чрезвычайно так дружески и энергически, но что положительных общественных убеждений и положительных дел у нас очень и очень мало. Факты налицо. Во всей нашей новейшей литературе едва ли встречается два-три благородных характера, и те принадлежат к людям старого, отжившего поколения, к так называемым непосредственным натурам, до которых почти не коснулось ни научное образование, ни жизненная цивилизация. В настоящей литературе нашей не только не создано ни одного благородного характера, для чего, конечно, нужен талант, но даже нет ни одного дидактического или философского сочинения сколько-нибудь замечательного, которое высказывало бы какие-нибудь положительные философские, общественные или моральные убеждения, и высказывало так, чтобы критика не подняла его на смех. Я не говорю здесь о наших богословских сочинениях: о них критика молчит.

Но вот еще один из признаков, взятый уже из мира практического, который также обличает отсутствие убеж-

дений в русском образованном обществе. Есть ли у нас хотя один государственный человек, который бы пользовался популярностью? Смело можно отвечать: ни одного. Пока человек еще не вышел наверх, его иногда хвалят, на него указывает иногда общественное мнение как на лицо, которое могло бы сделать много хорошего, если бы его не оставляли в тени, но стоит ему только выдвинуться – и общественное мнение пойдет чернить поделом (и чаще поделом), а иногда и без дела своего вчерашнего любимца. Это явление тоже чистое русское, чуждое Западу, показывает, что у нас нет ни положительных общественных убеждений, ни людей, ими проникнутых и которые могли бы явиться их представителями в государственной деятельности.

Но еще яснее выкажется это отсутствие жизни в нашем обществе, если всматриваться в индивидуальные характеры лиц, принадлежащих к нашему образованному классу. За исключением весьма небольшого числа людей, общественные убеждения которых определились и высказались и которые по тому самому стоят одиноко посреди отшатнувшейся от них толпы, мы видим в нашем обществе три сорта людей: людей с сильными эгоистическими антиобщественными убеждениями, людей со слабыми, хаотическими общественными стремлениями, выработавшимися в убеждения, и мечтателей [...]. Я позволю себе подробнее очертить эти три класса.

У людей с эгоистическими убеждениями, число которых в служебном мире громадно, окончательно утрачена самая вера в необходимость, возможность и пользу каких бы то ни было общественных убеждений и даже способность к ним, но зато тем сосредоточеннее и сильнее выработалось в них антиобщественное убеждение, которое можно выразить двумя словами: «Хорошо то, что мне выгодно». Это, к величайшему несчастью общества, класс людей самый многочисленный, самый деятельный, самый сильный, умножающийся год от года с поразитель-

ной быстротой и который все будет прибывать более и более, пока общество останется без высказанных и сильных убеждений, разделяемых или, по крайней мере, допускаемых правительством. Свойство этого класса людей таково, что они всегда оставят правительству всю форму, всю обстановку власти, но в сущности лишат его всякой силы, сделают на деле бессильнее не только самого ограниченного из правительств, но даже слабее частного человека, который, по крайней мере, своими руками может сделать то, что задумает. Я ни с чем иным не могу сравнить этого многочисленного класса тихих, покорных, добропорядочных людей, как только с известной породой американских муравьев, которые так искусно и незаметно выедают деревья и даже мебель и строения, что они долго еще сохраняют всю свою внешнюю форму, пока случайный ветер, дунув, не свалит их и не обнаружит, что это были только призраки вещей, а не самые вещи. Всякая правительственная мера, в особенности добрая, подвергается со стороны этих людей, всегда деятельных исполнителей, точно такому же выеданию и вытачиванию. Всякое общественное бедствие, дурное ли управление, война ли, голод ли, мор ли – все является для них источником выгод.

К другому сорту людей русского образованного общества принадлежат все те личности, которые, или по врожденному благородству своей натуры, или по каким-нибудь случайным обстоятельствам, не попали на торную, дозволенную, официальную дорогу эгоизма, но вместе с тем и не выработали никаких определенных общественных убеждений. Они или, не получив логического образования, не сумели, или по недостатку энергии духовной жизни поленились, или, захваченные ранее житейскими тревогами, не успели, или, наконец, видя, к чему иногда доводят высказанные общественные убеждения, побоялись свести к одному результату те идеи, которыми и образование, и окружающая их жизнь наполняли их ум. Такие люди могут

много знать, многое передумать, многое перечувствовать в различные моменты своей жизни, но так как они не давали себе отчета в том, что они знают, думают и чувствуют, в чем они убеждены, в чем сомневаются и во что верят, не взглянули внутрь самих себя и не позаботились осветить и привести в некоторый порядок царствующий в них хаос, то вся их жизнь делается отражением этого хаоса, а их мимолетные убеждения – игрушкой всех случайностей жизни. Такие хаотические натуры весьма часто попадаются в русском образованном обществе, и, за исключением немногих личностей, нравственные убеждения которых выработались окончательно, это лучшие люди общества, потому что они, по крайней мере, сознают необходимость убеждений и по благородству своей природы хотя и увлекаются часто противоречащими друг другу идеями, но, по крайней мере, хотя чем-нибудь да увлекаются.

В этой печальной картине, в которой люди, заботящиеся об обществе только как об источнике собственных выгод, составляют темный, резко выдающийся фон, проглядывают изредка блестящие, но эфемерные явления утопистов, которые, несмотря на противоречие окружающей их действительности, упорно остаются при своих убеждениях, составившихся в их умах под влиянием разнообразных случайностей. Не получая основательного общего образования в средних учебных заведениях, не дающих никаких убеждений и не имеющих решительно никакого влияния на правильное развитие характеров, занимаясь потом специальными и большей частью техническими ремесленными предметами в технических учебных заведениях и даже в университетах, русская образованная молодежь не выносит из воспитания никаких прочных метафизических воззрений, никаких выработанных нравственных и общественных принципов. Вот почему у нас часто можно встретить не только неопытных молодых людей, но даже искусных техников, моряков, математиков,

инженеров, которые по неразвитию души своей являются или бессознательными эгоистами, как дети, или тоже настоящими детьми, готовыми подчиниться влиянию первой вздорной книжонки и первой блестящей, хотя в сущности эфемерной, мысли, которая почему-нибудь на них подействует. И чем благороднее природа юноши, чем сильнее бьет в сердце его родник того великого чувства общественности, которое при других условиях делается обильным источником общественной пользы, тем легче он предается утопии. Молодая благородная душа, для которой официальный торный путь дозволенного эгоизма невыносимо тесен, ищет себе пищи повсюду и, не находя в действительной жизни решительно ни одной мысли, ни одного выразительного благородного общественного стремления, к которому могла бы примкнуть со всем пылом молодости, отдается первой представившейся утопии, не имея достаточно ни характера, образованного воспитанием, ни достаточной философской подготовки, чтобы открыть несостоятельность и даже иногда нравственное безобразие очаровавшей ее идеи. Что государству и народу при таком состоянии общественной нравственности образованного класса тяжело, этого нет надобности и доказывать; но хорошо ли и правительству? Скажу с уверенностью: общество без высказанных общественных убеждений самое опасное для правительства – это именно болото, зеленеющее, гладкое, тихое, чуждое бурь, с виду безопасное и даже заманчивое, но в котором, где ни поставишь ногу, везде провалишься и никогда не найдешь точки опоры. Оно может парализовать даже силу Геркулеса, ворочающего горами, оно же засасывает и правительства понемногу, незаметно, посреди пышной лести, всех атрибутов неограниченной власти, окружая его кажущимся покоем и улыбающимися картинами мирного счастья. Обществом, в котором сформировались общественные убеждения, управлять правительству нелегко, но возмож-

но: оно видит и друзей и недругов своих; но обществом, основанным только на личном эгоизме членов, управлять невозможно: здесь все враги, потому что решительный эгоист друг только самому себе и враг всему, что не он, хотя враг улыбающийся, кланяющийся, готовый, как кажется, броситься за вас в огонь и в воду. На какое бы благородное усилие ни решилось правительство, ему необходим орган, через который оно могло бы действовать, орудие для приведения в исполнение его намерений. И недостатка в этих орудиях, конечно, не окажется, какова бы ни была проводимая мера, и чем хуже она, тем более найдется покорнейших орудий, которые будут готовы проводить сегодня одну мысль, а завтра совершенно противоположную. Но в том-то и дело, что не то орудие надежно, которое гнется во все стороны: это гнилое орудие, но то, которое создано для одной определенной цели, и если не годится для других, то метко достигнет той, для которой оно назначено. Но этого мало: человеческой природе не свойственно быть бессознательным проводником чужой воли, и тот, кто готов поднять и броситься выполнять всякое желание правительства, каково бы это желание ни было, не только не выполнит из них ни одного хорошо, но сумеет из всякого извлечь только свою собственную пользу, отбросив остальное. Таким образом, самое по-видимому покорное общество является на деле самым непокорным, парализующим государственную деятельность. Сколько благодетельных мер погибло у нас таким образом! И замечательно, что при этой обстановке правительства всякая дурная мера возможнее в исполнении хорошей, потому что это сословие преимущественно кормится дурными мерами. Правительство хотело, например, воспитывать честных, знающих дело и умных служителей государству, и это ему плохо удалось; задумало правительство остановить образование – и покорные орудия его воли в 10 лет наделали столько зла по всем учебным заведениям, что его нельзя

исправить и в полстолетие. Такая общественная обстановка, достигнув до крайности, какой, например, она достигла в Китае, решительно оставляет правительству одну тень власти. Покорнейшие орудия воли именно потому и опасны, что они делают своим покорнейшим другом того, кто думает повелевать ими. Даже в частной семейной жизни нередко случается видеть, как иной крутой, деспотический характер, не выносящий чужих убеждений, прогонит от себя жену и детей и сделается слугой самого негодного из слуг своих; но в государственной жизни это явление особенно поразительно, и можно процарствовать неограниченнейшим образом по форме, а, в сущности, быть всю жизнь послушнейшим орудием толпы интриганов, которые потом сами же свалят все зло на своего благодетеля, хотя они-то именно и умели извращать все его намерения. Таков уж неизменный закон человеческой природы, и не терпящий противоречащих убеждений деспотизм сам себя казнит: это закон души человеческой, и никакая человеческая власть переменить его не в силах.

Я не буду здесь изыскивать в подробности всех причин такого состояния убеждений русского общества, но не могу, однако же, не указать мимоходом на две главнейшие из них, потому что они прямо приведут меня к делу.

Первая из этих причин заключается в отсутствии прочных, постоянных и ясно высказанных политических убеждений в самом правительстве. Можно исторически показать, как часто менялись убеждения нашего правительства не только с переменой царствования, но даже в одно и то же царствование, и, что всего хуже, менялись так, что эта перемена совершилась невидимо и неслышимо для большинства и могла быть только угадываема в мерах, внезапно принимаемых правительством. Так, например, в одно и то же царствование было время, когда университетское образование поощрялось всеми возможными служебными приманками, было другое время, ког-

да смотрели на университет с крайним недоверием, почти как на необходимое зло, которое надобно, по крайней мере, по возможности стеснять, и пришло наконец такое время, когда убедились, что полезнейшие деятели, люди сколько-нибудь честные, на патриотизм которых можно положиться, выходят большей частью из университетов. Что же? Найдем ли мы в истории наших университетов причины таких перемен? Конечно, нет. Они во все это время продолжали, то поощряемые, то стесняемые, свою мирную деятельность, и, конечно, нельзя же было найти проявления революционного духа в том, что студент попадался в разорванной фуражке или отвечал дерзостью полиции. Разве люди, кончившие курс в корпусах, не делали того же самого? Если перебрать всех так называемых политических преступников наших, то мы увидим, что далеко меньшая часть их получила воспитание в университете. Но положим, что университетское образование имело вредное влияние на юношество: зачем же давали такое направление этому образованию? Зачем поощряли его? Разве назначение кафедр и определение профессоров было не в руках правительства? Отец, отправляющий в университет своего сына, разве участвовал в устройстве университета, разве не отдавал он его на руки правительству? Зачем потом требовали невозможного? Нельзя же сначала выучиться чему-нибудь, образоваться в известном направлении, а потом переделаться на другой лад, смотря по требованию. Если это и могут иные натуры, то едва ли люди, обладающие такими до корня гибкими натурами, могут быть надежными слугами государства?! Чего же правительство требовало при такой шаткости мер, как не того, чтобы человек был, как говорит русская поговорка, «на все руки», т.е. не имел никаких убеждений и годился всюду или, что все равно, не годился никуда.

Еще более выразится это отсутствие постоянных общественных убеждений правительства, если проследить

за последнее время историю нашей цензуры. Она меняла свои требования с такой же непредвидимой непоследовательностью, с какой меняется ветер в Петербурге. Не только в разное время, но в одно и то же время в разных городах и в одно и то же время у разных цензоров одна и та же мысль встречала, да и теперь встречает, или пропуск, или запрещение. Что же это показывает? Не то ли, что сама цензура не знает, что позволено, что запрещено, что может быть полезно в печати и вредно и даже что будет приятно правительству, что неприятно? Но кто же это должен знать? И не опасно ли это беспрерывное то ослабление, то подтягивание цензурой узды? Так можно испортить и раздражить даже лошадь лучшей и благороднейшей породы. С другой стороны, не дозволяя высказываться обществу, правительство само находится в затруднительном положении, пугается призраков, не видя настоящих ям, и руководствуется в своих стремлениях случайными явлениями, не имеющими никаких отношений к обществу, во главе которого оно стоит. Так, например, февральская суматоха в Западной Европе, не имеющая к нам решительно никакого отношения, имела, однако, на нас самое гибельное влияние именно через посредство правительства. Правительство с глубоким недоверием взглянуло на все, что походило на общественное убеждение сколько-нибудь не эгоистическое, и вот выдвинулись вперед лица, не имеющие никаких убеждений: толпа эгоистов, истачивающая государство, разом прихлынула в громадном количестве, и эгоизм, считавший до тех пор необходимым, по крайней мере, прикрываться какой-нибудь одеждой, нагло стал выставляться напоказ. Поверит ли потомство, что было в истории России время, когда люди откровенно и публично сознавались во взятках и казнокрадстве, извиняя себя тем, что они зато хорошие верноподданные? А между тем, когда полудетей, виновных только в том, что они не получили основательного воспитания, ссылали в Сибирь, покор-

нейшие слуги правительства вырывали глубокую бездну, всю глубину которой осветила только Крымская война. Теперь, когда все это стало прошедшим, можно уже сделать такой вопрос: могли ли все неосторожные утописты, взятые разом за 50 лет, наделать столько общественных бедствий, столько вреда государству и правительству и нанести столько личных, глубоких, смертельных огорчений Монарху, сколько наделали их в два года войны наши услужливые политики, наши генералы, наживавшиеся из бедного имущества солдат, наши комиссариатские сановники и чиновники и все эти безмолвные верноподданные слуги, которые кричали о необходимости распинать каждого замечтавшегося мальчика?

Другая причина отсутствия общественных убеждений в нашем обществе, зависящая от первой, заключается в воспитании, которое получает русское юношество.

Нет сомнения, что воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека. Приняв образование сначала по приказу правительства, русские потом невольно стали всасывать из него и то, что не нравилось уже и правительству, и вот началась странная борьба, в которой выражалось желание устроить образование так, чтобы оно, увеличивая запас знаний, необходимых для всякой европейской державы, в то же время не касалось убеждений. Вследствие этого желания не только философия была изгнана из университета, но даже невинная логика из гимназии; не только ревностные исполнители воли правительства преследовали всякое философское направление в учебных заведениях и литературе, но даже прямо выражали свое официальное, а вместе с тем и искреннее отвращение от всякого рода мышления. Замечу только одно, что после февральской революции наши сановитые педагоги не шутя поговаривали о том, как бы оставить одни технические заведения в России, готовить инженеров, моряков, офицеров и даже астрономов, потому

что и астрономия может придать нам ученый блеск за границей, и вовсе не приготовлять политиков, философствующих юристов, публицистов и тому подобных ненужных и беспокойных людей... К счастью человеческой природы, это оказалось совершенно невозможным.

Воспитание, лишенное единства убеждения, не решившееся ни на какое положительное направление, не давая человеку никакой общественной идеи, к которой бы он мог привязаться, открывает ему две дороги: сделаться или эгоистом, или утопистом, т.е. или обманывать правительство и грабить народ, или кинуться в первую попавшуюся утопию и при малейшей неосторожности погибнуть без пользы. Жить с вредом или погибнуть без пользы? Какой страшный исход, а между тем это так, если мы не хотим закрывать себе глаз насильно. Не находя в обществе признанных, допускаемых и вместе с тем благородных и возможных убеждений, человек, смотря по природе своей, делается или эгоистом, или безумным утопистом – это неизбежный закон, и его не избегнет ни одно историческое общество, в котором преследуются всякого рода общественные убеждения.

Неужели же нет выхода из этих гибельных крайностей? Неужели русскому остается или идти по дороге общественного развития, или кидаться в безумные утопии? Нет, выход есть, но это выход один только: правильные христианские, европейские и русские общественные убеждения, в которых бы правительство могло честно сходиться с подданными, в которых бы и правительство и подданные, отбросивши эгоистические расчеты, примирялись в идее общественного блага. Такое срединное общественное убеждение, более или менее снисходительно примиряющееся с крайностями и примеряющее их к себе; такая философская опора общественной нравственности, сильно поддерживаемая правительством положительными, но не отрицательными мерами; такой исход естественному чувству любви к

отчизне необходим, неизбежен для каждого великого общественного организма, если он только хочет жить, т.е. развиваться, а не гнить и разлагаться.

## Письмо четвертое

В прошедшем письме моем я желал выразить всю крайнюю необходимость определенных высказанных политических убеждений для христианского и европейского монарха. Развить здесь вполне, каково должно быть это убеждение, я, конечно, не могу: оно может быть проведено только в целой системе политических наук, но можно определить уже вперед некоторые его характеристические черты.

Политические убеждения монарха не должны быть эгоистичны, потому что они должны сделаться убеждениями лучших людей государства, а эгоистические убеждения не передаются другим. Требуя от подданных бескорыстного служения отечеству, монарх должен подать собой пример такого служения, тогда только требование его найдет отголосок в сердцах подданных. Так называемые династические интересы не могут привлечь ни одного искреннего сердца и тем более соблюдаются, чем менее заботится о них правительство и чем более забывает оно их для пользы государства. Преподавание политических наук должно показать с полной ясностью будущему монарху России всю невозможность, чудовищность деспотизма в европейском и христианском государстве и должно глубоко укоренить эту мысль в его сердце, потому что в жизни не раз будут стараться – и случай и своекорыстные люди – свести его на эту опасную дорогу, опасную одинаково и для него самого, и для его народа. Пусть он вынесет из изучения политических наук глубокое убеждение на всю жизнь, что слова «неограниченная монархия» означают только то, что верховная власть, существующая и в респу-

бликах, сосредоточивается в неограниченной монархии на одном лице, но вовсе не означает того, что неограниченный монарх может делать что ему угодно.

Неограниченной власти в смысле неограниченного произвола нет на земле – да нет и на небе, потому что если религия и приписывает Творцу неограниченность власти, то не потому, чтобы Он мог делать добро и зло, но потому, что Ему не нужно ограничивать Себя, ибо зло невозможно для Существа, вся Сущность которого есть Благо... Наука общества должна только укрепить и развить ту же самую мысль, она должна показать до очевидности ясно, что не одни только законы физической природы, но и законы природы духовной, законы религии, законы души человеческой, законы жизни общественных организмов и законы истории ограничивают неограниченного монарха бесконечно более, чем каждого из его подданных, и что нарушение этих законов так же неизбежно отомщается духовными болезнями и духовными страданиями, как нарушение законов физической природы болезнями и страданиями физическими. Неограниченный законодатель должен всегда помнить, что закон не есть выражение его произвола, но выражение исторической необходимости общества, которого он по воле провидения является верховным органом, и что закон, который он выразил, обязателен для него точно так же, как и для его подданных. Право изменять законы, конечно, принадлежит ему, но должно соединяться в нем с глубочайшим уважением к святости закона.

...Теперь я скажу несколько слов о самом порядке преподавания и о том, какие общественные предметы и в каком объеме должны войти в него, – не придавая особенно значения словам моим, потому что программы могут быть разнообразны и вести к одной и той же цели, да и чертить их легко, но выполнить трудно.

Я полагал бы начать преподавание общественных наук с общего энциклопедического введения, с энцикло-

педии общественных наук. Этот предмет, соединяя все приобретенные уже Государем Наследником познания и убеждения, должен бы быть скорее откровенной, задушевной беседой, нежели наукой, и основываться, с одной стороны, на глубине и ясности убеждений преподавателя, а с другой – на постепенном самостоятельном раскрытии сознания слушателя.

В этом предмете, более, чем в каком-либо другом, преподаватель должен руководить самостоятельностью изучающего, потому что главная цель есть не передача фактов, но свободное развитие сознания в определенном направлении и свободная формация основных общественных убеждений. Здесь, конечно, не место излагать все содержание предмета, но я замечу только, что преподаватель должен начать с самых известных законов физической природы и постепенно, логически, основываясь единственно на постепенном развитии сознания изучающего, возвыситься до нравственных законов мира духовного. Затем должна быть изложена в кратких, но определенных чертах психология человека как основа его общественной жизни, а потом общие физиологические законы самого общества, постоянно подтверждаемые и уясняемые примерами, взятыми как из существующих, так и из отживших государств. Способ самого изложения, его обширность или сжатость, быстрота или медленность, зависят совершенно от той ступени развития, на которой стоит в настоящее время Государь Наследник, и от количества уже приобретенных им географических и исторических сведений, а потому я не могу об этом сказать ничего положительного. Познакомившись с данными, преподаватель сам начертит себе путь. Результатом изучения этого предмета должны быть прочные, глубоко осознанные основания наук юридических, политических и государственных, к частному изложению которых я теперь перехожу.

Изложение юридических наук Государю Наследнику, не имея целью приготовить в нем ни ученого юриста, ни даже юриста-практика, должно иметь много особенностей, и преподаватель, избрав определенную цель, должен неуклонно к ней стремиться, избегая, с одной стороны, частностей, трудно удерживаемых памятью, а с другой – отвлеченных воззрений, занимательных для ученого, но неприложимых к жизни.

Цели, к достижению которых должно бы стремиться преподавание юридических наук Государю Наследнику, состоят в следующем:

1. Преподавание юридических наук, к которым в строгом смысле относится только гражданское и уголовное право, должно развить в Государе Наследнике естественное, врожденное человеку чувство справедливости, дав этому чувству правильный исход в юридической сфере.

2. Сообщить ему твердые основания обоих прав так, чтобы каждый данный уголовный кодекс или гражданский казус и закон он мог разложить на его составные элементы, отличить в них существенное от несущественного, принадлежащее праву и справедливости от того, что принадлежит историческому влиянию, случаю, политическим соображениям, и в каждом данном казусе или законе открыть основную мысль, подлежащую его решению.

3. Сообщить ему навык к таким разложениям юридических казусов и законов при рассмотрении гражданских и уголовных дел.

4. Ознакомить Государя Наследника настолько с положительным законодательством, русским и иностранным, чтобы он впоследствии мог самостоятельно обращаться к ним при представляющихся ему юридических вопросах.

Достичь этих целей, как мне кажется, было бы весьма трудно.

При изложении гражданского права следовало бы по преимуществу держаться нормальной теории, построен-

ной по возможности на строгих логических основаниях римского права, избегая притом всех его мелочных тонкостей, в которые так любят вдаваться римские юристы. Ничто так не развивает юридического такта, как изучение римского права: в этом, педагогическом, отношении римское право есть неоцененное наследие классического мира. Времени на такое изучение, если оно ограничится необходимым, потребуется весьма немного. Основных элементарных положений в гражданском праве мало, а ясная определенность римского права очень облегчает их изучение. Трактаты о личности, владении, собственности, давности, договорах, наследстве и семейном праве могут быть изложены в весьма ограниченное число лекций, не более 18 или 20. Но каждый из этих трактатов необходимо расширится, если преподаватель, приняв за норму права его теоретическое изложение, укажет на важнейшие отклонения от этой нормы как по русскому, так и по иностранным законодательствам. Норма права по самой естественности своей легко начерчивается в уме, а вследствие того и отклонения от нее замечаются без труда. При таком изложении выигрывается время, которого много тратится обыкновенно на научные деления и определения. После такого изложения преподаватель может уже приступить к рассматриванию гражданских дел и при этом познакомить Государя Наследника с составом свода законов и даже с ходом нашего судопроизводства. Останавливаться долго на знакомстве со сводом законов совершенно бесполезно: дело состоит здесь не в том, чтобы знать свод, – это невозможно и бесплодно, но чтобы приобрести навык находить в нем что требуется и точно понимать найденное.

Изложение уголовного права потребует несколько более времени по самому разнообразию входящих в него элементов. Психологические знания, служащие основой уголовному праву, должны быть уже переданы в энциклопедии общественных наук, где они будут на своем месте.

Трактат о вменении должен быть изложен с особенной ясностью, точно так же, как и все различные теории наказаний с указанием на существующие их формы как по русским, так и по иностранным законам. Особенное внимание может быть обращено на устройство образцовых исправительных тюрем в некоторых европейских государствах. Потом следует такое же рассмотрение дел, как и при изучении гражданского права.

Системы гражданского и уголовного судоустройства и судопроизводства должны быть изложены в связи, по возможности кратко, причем особенное внимание следует обратить на изложение характеристических отличий нашего судопроизводства от господствующего за границей суда присяжных.

Прочное основание государственным наукам должно быть предварительно положено также в энциклопедии общественных наук и отчасти в истории. Здесь же, в отдельной науке, следовало бы изложить уже в системе историю развития общественных организмов, начиная с простейших форм общественного быта, сохранившихся у народов диких и кочевых, и доводя до сложнейших европейских форм, причем следует прочесть критически вполне или отрывками лучшие сочинения знаменитейших европейских публицистов. Потом следовало бы пройти в главнейших чертах историю развития государственного организма России, избегая всего, что имеет одно лишь археологическое достоинство и не оставило по себе никаких следов в настоящем. В заключение должно быть изложено современное состояние государственного организма России, не вдаваясь в подробности, легко исчезающие из памяти.

Об изложении политической экономии я уже сказал. Международное право, которое имеет только историческое значение и есть не что иное, как история трактатов, найдет себе место при изложении новейшей истории, а изучение

политики как особой науки я не считаю необходимым и даже возможным, и его можно заменить чтением нескольких лучших политических сочинений.

*Науки математические и их приложения*

Изучение математических наук всегда имеет две цели: развитие рассудка и подготовление к изучению многих технических наук, строящихся в основе на математических законах. Таковы артиллерия, инженерное искусство и т.п., а потому на преподавание математики следует смотреть с обеих этих точек зрения.

В прежнее время математика пользовалась известностью науки, исключительно развивающей рассудок, но современные германские педагоги, руководствующиеся психологией Бенеке[2], почти совершенно отнимают у математики это достоинство, утверждая, что она развивает только математические способности. Но, не придавая математике значения науки, исключительно развивающей рассудок, нельзя не видеть, что точность, последовательность и строгость математических выводов дают человеку, занимающемуся ими, особенную привычку к быстрому и строго логическому соображению данных и выводов, причин и последствий. Но если математические законы примешиваются ко всему, то они далеко не обнимают собой всего, и если они служат основанием многим техническим наукам, то вне этого технического приложения менее всего доставляют пользы в понимании общественной жизни, которая слагается из элементов, вовсе не подлежащих исчислению математики. Математические соображения слишком прямолинейны, как называет их г-жа Сталь, тогда как всякий жизненный вопрос требует соединения в фокус одной идеи множества разнообразнейших и повсюду разбросанных данных. Вот почему исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его

мыслям именно эту математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность. Привычка же доверяться верности математических выводов делает часто математиков упрямыми фантазерами или бесплодными критиками. Начав с известного или справедливого положения, не видя множества разнообразнейших жизненных влияний, они приходят иногда к самым эксцентрическим выводам или к особенно сухой и бесплодной формальности. Справедливость этой психологической заметки обнаруживается весьма ясно и у нас. Из всех наук, вообще не слишком процветающих в России, более всех, однако, процветает математика, и в ее сфере мы имеем уже несколько европейских знаменитостей. В наших военно-учебных заведениях математика считается самым главным предметом, мерилом способностей и успехов ученика и занимает место центральной, сосредоточивающей науки. Таково, конечно, и должно быть положение математики в заведениях технических, где главные технические предметы, как, например, в Политехнической Парижской школе, основаны на математике, но, во-первых, наши военно-учебные заведения имеют не одну техническую цель, но и воспитательную, потому что в них поступают дети, нуждающиеся еще предварительно в общем гуманном воспитании; а во-вторых, лица, получающие воспитание в военно-учебных заведениях, не делаются у нас только техниками, инженерами, артиллеристами и пр., но по преимуществу председателями разных учреждений, губернаторами, попечителями университетов, людьми финансовыми, министрами и даже оберпрокурорами Св. Синода; тогда как, наоборот, человек, получивший статское образование, дослужись он хоть до действительного тайного советника 1-го класса, чтобы сделаться военным, должен начать службу с юнкера. Какая же мысль выражается в этом разделении всей образо-

ванной служащей и служившей России на два враждебных лагеря, статский и военный? Неужели та, что для того, чтобы командовать взводом, нужно иметь специальное приготовление и что не нужно никакого приготовления для того, чтобы управлять губернией, министерством, учебным округом, университетом? Недостаток общего гуманного образования, недостаток знакомства со специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую рассчитанность и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов. Не убеждают ли нас факты беспрестанно, что управление общественными делами также требует специальных знаний, что для министра финансов вовсе не лишне знать политическую экономию, статистику и науку финансов и что недостаточно еще уметь командовать полком, чтобы быть в состоянии дать направление университету?

Но для правителя государства, которому менее всего необходимо быть техником, исключительное занятие математическими науками не имеет никакого значения. Он должен настолько знать высшую математику, чтобы быть в состоянии получить общее понятие о главнейших ее технических приложениях, и настолько познакомиться с техническими приложениями, чтобы уметь оценить их важность, а для этого требуется весьма немногое.

Об изучении военных предметов я говорить не буду, потому что сам никогда не занимался ими. Скажу только одно, что при нынешних политических обстоятельствах монарх России не может не быть воином, но что, во всяком случае, при множестве завязывающихся вновь общественных вопросов для России необходим гораздо более мудрый правитель, нежели великий полководец.

*Науки эстетические*

Науки эстетические, основывающиеся главным образом на развитии вкуса, не могут иметь практического значения в той деятельности, которая ожидает в жизни Государя Наследника, но не прямое, а посредственное их влияние тем не менее важно. Тот, кто не готовится быть ни писателем, ни критиком, ни художником, чья жизнь и без того будет слишком полна, чтобы нашлось в ней место для занятий художествами, тем не менее может извлечь из эстетических наук то одушевление, которое подвигает человека на хорошее дело и иногда придает полезному делу привлекательный художественный оттенок.

Чтение великих поэтов, наслаждение художественными произведениями, не приходя в овладевающую человеком страсть, что может иметь и весьма дурные последствия для лица, необходимо предназначенного к обширной практической деятельности, оказывают благодетельное влияние, настраивая его помыслы на возвышенный тон; а открывая человеку благородные наслаждения в минуты отдыха, эстетические науки часто избавляют его от многих вредных увлечений, унижающих или расстраивающих и душу и тело. Кроме того, Государь по самому сану своему должен быть покровителем изящной литературы, поэзии и искусств, не только как лучших украшений жизни народной, но и как могущественных деятелей народного воспитания. Однако же исключительное художническое направление может быть даже вредным в монархе, чему мы видим многие примеры в истории. Вот почему я полагаю, что художественный элемент хотя и должен иметь место в образовании Государя Наследника, но никогда не может стоять на первом плане.

Чтение образцовых писателей, русских и иностранных, и изучение замечательных картин в оригиналах или копиях и образцов архитектуры и ваяния с историческими и эстетическими объяснениями преподающего должны

предшествовать изучению истории литературы, истории искусств и их теории. Когда изящный вкус изучающего получит надлежащие развитие и память его обогатится художественными образами, тогда небольшая история литературы и искусств будет для него и занимательна и совершенно понятна. К эстетическим же наукам отношу я и краткое изложение естественных наук, потому что в образовании Государя Наследника естественные науки должны входить только как предмет, развивающий разум и расширяющий воззрения на жизнь. Насколько Государь Наследник знаком с этой отраслью наук – мне неизвестно, а потому я не могу ничего сказать об их преподавании. Если некоторое основание им уже положено, то, например, чтение с преподавателем двух-трех таких сочинений, каковы физиологические лекции Бенеке или Гумбольдтов «Космос», я почитаю совершенно достаточным.

Обозревая весь круг предметов преподавания, которые, по моему мнению, должны входить в образование Государя Наследника, нельзя не обратить внимания на разнообразие и обширность этого круга. Он разнообразнее и обширнее всякого отдельно взятого университетского факультета; но, не имея ни ученой, ни технической цели, которые преследуются в университетах и специальных учебных заведениях, можно весьма удобно пройти все эти предметы в продолжение четырехлетнего курса, если, конечно, на учение будет посвящено достаточно времени и если обязанности и удовольствия придворной жизни преждевременно не будут слишком мешать учению. Жизнь, ожидающая Государя Наследника, так обширна и полна, что ему незачем торопиться жить и необходимо хорошо приготовляться к жизни предварительно. Кроме того, излагая все эти науки, преподавание должно быть оживлено одним духом, одним направлением и стремиться не к тому, чтобы передать все входящие в них познания, но к тому, чтобы сообщить Государю Наследнику любовь и на-

вык к серьезным умственным занятиям не только общественными делами, но и общественными науками. Если эта любовь зародится в его сердце, то можно надеяться, что он не оставит заниматься наукой и по прекращении формального учения и будет находить в ней наслаждение посреди всей блестящей обстановки его жизни. Воспитание и здесь, как и везде, есть только приготовление к самовоспитанию, и если воспитание было хорошо, то самовоспитание будет продолжаться всю жизнь. Принимая в свои руки бразды развивающейся человеческой природы, всякое воспитание должно оканчивать передачей их в руки самого воспитанника.

В заключение считаю необходимым прибавить, что я высказал здесь мысли мои о воспитании или, лучше сказать, одном научном образовании Государя Наследника настолько, насколько мог, не будучи знаком с настоящим положением этого воспитания и стараясь преимущественно выразить дух, который, как мне казалось, должен бы оживлять все преподавание, мало вдаваясь в частности преподавания каждой науки, потому что эти частности могут быть расположены так или иначе, но вести к одной и той же цели: пробудить и разъяснить в душе будущего монарха высокие интересы ожидающей его жизни. Если я позволил себе то или иное выражение, которое бы вычеркнула цензура, то я думаю, что цензура установлена для подданных, а не для монархов. Высокое же внимание, которого были удостоены первые мои два письма, налагает на меня святую обязанность говорить везде правду и одну только правду или то, что мне кажется правдой, не стесняя ее выражениями. В первый раз в жизни моей дала мне судьба возможность высказать истину в такой высокой сфере, где слово может всегда сделаться делом, и неужели я позволил бы какому-нибудь эгоистическому расчету управлять моей речью? Ошибок в ней, без сомнения, много, но преднамеренного уклонения от истины нет

ни в одном слове. Вот что дает спокойствие моей совести, и если милосердному Богу будет угодно хотя одной из моих мыслей дать полезное влияние на воспитание будущего монарха России, то я буду считать себя без меры и не по достоинству взысканным милостями Создателя.

# ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ

Политико-экономическое значение труда вполне уяснено наукой, и ему давно уже отведено почетное место между природой и капиталом. К этому значению труда, кидающемуся в глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можем ничего прибавить. Нам кажется только, что и в экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содеятелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними. Если природа существует и производит богатства, годные для человека, независимо от труда, то нельзя не видеть, что человек, открывая законы природы и овладевая ее силами, заставляет их делать нечто совершенно новое; капитал же есть не более как создание труда, не ограничивающегося удовлетворением настоящих потребностей. Но без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают гибельное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние.

Природное богатство островов Индийского архипелага оставило человека нагим, диким и бессильным; драгоценности обеих Индий, несмотря на все богатство природных качеств испанца, убили могучие зародыши испанской цивилизации; голландские рыбаки, загнанные на пустын-

ную отмель, отняли себе землю у морских волн и положили начало европейским капиталам.

В настоящее время мы видим еще более разительный пример значения труда в жизни народов. Сравните северные и южные штаты Северной Америки за сто лет тому назад и в настоящее время. Природа, капиталы, образованность населения – все было на стороне южных штатов еще незадолго до войны за независимость: один упорный, даже, можно сказать, страстный труд английских изгнанников составлял преимущество северных колоний. Привоз негров освободил жителя южных штатов и от последней необходимости личного труда – и какие результаты! В крошечном Род-Эйланде сумма образования вдвое более, чем во всех невольничьих штатах, взятых вместе! Самое существование южного плантатора основано на нарушении коренного закона христианства, и всякий новый шаг цивилизации неудержимо приближает его к гибели. Он должен сделаться защитником торга людьми, безнравственности, дикости, невежества, бедности и одолеть в этой нечеловеческой борьбе – или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положение! Вот к чему довели жителей южных штатов их богатая природа, большие, не нажитые личным трудом капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудом.

Но ясно, что в этих примерах отсутствие личного труда действовало не тем, что уменьшало количество производимых ценностей: открой Испания рудники Калифорнии и Австралии – это только уронило бы ее еще глубже. Американские плантаторы еще богаты, и защитники невольничества еще очень сильны; но образование, нравственность, та жизненная энергия, которая горит в грубом жилище западного фермера, покинула уже навсегда роскошные плантации южных штатов, возделываемые руками негров. Недавно еще рыцарские нравы жителей Виргинии обращали на себя внимание путешественников;

теперь они исчезли и заменились замечательной грубостью; соотечественник Вашингтона вместо слова подымает палку в сенате, хватается за подкуп или нож там, где нельзя доказать своего права. К таким диким, варварским поступкам приводит южного плантатора необходимость доказать право торговать людьми.

Но еще более резкий пример того, что свободный труд нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства, представляет нам римская история.

Припомните характер римского гражданина в тот период, когда он из-за сохи переходил к занятиям консула и диктатора, и сравните его с характером римского обжоры времен Домициана[1], когда целый мир присылал в вечный город изысканнейшие произведения самых отдаленных стран и когда всякое занятие считалось предосудительным не только для римского вельможи, но и для оборванца римской черни; когда тысячи рабов не только избавляли римлянина от необходимости что-нибудь делать, но даже что-нибудь думать; а толпы германских наемников снимали с него обязанность самому защищать свое отечество. Нечего говорить уже о нравственном достоинстве римлян в этот период: картины, набросанные Тацитом[2], даже теперь кажутся невероятными. Рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каких ни после, ни прежде никогда не представляла история. Но этого мало: в который из этих периодов был счастливее римлянин? Тогда ли, когда он сам пахал землю, а жена его ткала ему одежду, или когда он в один обед пожирал годовые доходы азиатских царств, когда он без помощи других даже не ел, не ходил и не думал? Изумительное, непостижимое для нас равнодушие к жизни проглядывает, подобно какому-нибудь адскому страшилищу, в бесчисленных картинах самоубийства, изображаемых Тацитом. Вся жизнь Рима последних веков

представляется одной мрачной оргией, в которой столько же несчастья и душевных неизлечимых страданий, сколько разврата, рабства, не нажитого личным трудом богатства и роскоши, не приносящей счастья. Почти можно выставить такую мысль: насколько Рим был богаче, настолько он был развратнее и несчастнее.

Но не показывает ли нам и современное положение западного общества, что увеличение массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья? Но видим ли мы, напротив, на каждом шагу, что влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, *если это общество своим нравственным и умственным развитием не приготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства?*

Дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средство отпускать ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки за границей всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще невелика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека; словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политико-экономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы, и не одна политическая экономия (к чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута из списка человеческих знаний; с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться.

Переходя от государств к отдельным сословиям, следя за возникновением и падением их, мы видим то же самое: как только необходимость труда – будет ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская –

покидает какое-нибудь сословие, так оно и начинает быстро терять силу, нравственность, а наконец, и самое влияние; начинает быстро вырождаться и уступает свое место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, и счастье.

Примеры частной жизни представляют нам то же самое: кто жил и наблюдал достаточно, чтобы иметь возможность припомнить несколько благосостояний, созданных и разрушенных на его памяти, тот, вероятно, не раз задумывался над одним странным, периодически повторяющимся явлением. Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться, и наконец оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносит это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными, так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтобы детям его не нужно было трудиться, – бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? – были бы деньги! Пусть-де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богач должен еще уметь отыскать их.

Из всех этих примеров мы видим, что труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды*

*трудов составляют человеческое достояние; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья.* Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина погубил Рим, Испанию, губит южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей.

Такое значение труда коренится в его психической основе, но, прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумеем под словом «труд», потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облекающего этим серьезным, честным и почетным именем иногда вовсе не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.

*Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни.*

«Всякое определение опасно», – говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из-под палки, а с другой – от забав малых и взрослых детей. Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно

человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него по сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход со своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты, – плутуют. Богач, сбивающийся с ног, чтобы задать бал на удивление, пересесть своего приятеля, стащить соблазняющую его бирюльку, – играет, но не трудится, и его деятельность, как бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудом, точно так же как игру детей в куклы, в бирюльки, в солдатики. Скряга, работающий из всех сил, чтобы набить свой сундук блестящими кружочками, – безумствует, но также не трудится. Есть и такие господа, которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного моциона: точат, играют в биллиард или просто бегают по улицам, чтобы доконать пышный завтрак и возвратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд – не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки

в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.* Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если почему бы то ни было у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки, или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком заживо, потому что труд – личный, свободный труд – и есть жизнь.

«В поте лица твоего снеси хлеб твой», – сказал Господь человеку, оставляя его за вратами рая и открывая перед ним широкую землю; труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждений и его счастья.

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здорового, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однако же можно доказать множеством примеров, что бездействие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. Это неоднократно было замече-

но на тех фабриках, на которых работники являются дополнениями машины, так что занятие их не требует почти никакого усилия мысли. Да это и не может быть иначе, потому что телесный организм человека приспособлен не только для телесной, но и для духовной жизни. Всякий же умственный труд, наоборот, приводя в действие нервную систему, действует благотворно на обращение крови и на пищеварение. Люди, привыкшие к трудовой кабинетной жизни, чувствуют возбуждение аппетита скорее после умеренного умственного труда, чем после прогулки. Конечно, умственный труд не может развить мускулов, но деятельность и особенная живость нервной системы заменяет этот недостаток. И если умственная деятельность не избавляет совершенно от необходимости движения, то значительно уменьшает эту необходимость. Человек без умственных занятий гораздо сильнее чувствует вред сидячей жизни. Это в особенности заметно на тех ремесленниках, ремесла которых, не требуя значительных физических усилий, требуют сидячей жизни и весьма мало умственной деятельности. Смотря на бледные, восковые лица портных, невольно желаешь всеобщего введения швейной машины.

Сильное развитие нервной системы умственным трудом дает необыкновенную живучесть телу человека. Между учеными в особенности встречается много людей, доживающих до глубокой старости, и люди, привыкшие к умственным трудам, выносят перемену климатов, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движения не хуже, а часто и лучше людей, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действуют нервы. Причины этого надобно искать в том важном значении, которое имеет нервная система в жизни остальных систем человеческого организма, и в том участии, которое принимает она во всех его отправлениях.

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись

в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда умственного над физическим, и наоборот, скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются гибельными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравновешивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее.

Кто не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда – тоска, скука, капризы, прихоти, все эти бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать. Читая какой-нибудь великосветский роман, где бедная героиня, эфирное и совершенно праздное существо, томится неизъяснимой тоской, нам всякий раз кажется, что эта тоска исчезла бы сама собой, если бы героиня вынуждена была потрудиться. Романисты в особенности любят такие праздные существа именно потому, что здесь-то и вырастает весь тот бурьян страстей, прихотей, капризов, неизъяснимых страданий, в котором так привольно блуждать туманному воображению, не выносящему света действительности.

Но человек скоро забывает, что труду он был обязан минутами высоких наслаждений, и неохотно покидает их для нового труда. Он как будто не знает неизменного психического закона, что наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также

быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за одним все его лучшие достоинства. Труд неприятен нам, как узда, накинутая на наше сердце, стремящееся к вечному, невозмутимому счастью, но без этой узды сердце, предоставленное необузданности своих стремлений, сбивается с дороги и, если оно порывисто и возвышенно, быстро достигает бездонной пропасти ничем неутолимой скуки и мрачной апатии; если же оно мелко, то будет погружаться день за днем, тихо и незаметно в тину мелких недостойных человека хлопот и животных инстинктов.

Этот неизменный закон труда каждый легко может испытать на самом себе в той потребности менять наслаждение, которая оказывается весьма скоро после того, как труд покидает человека. Потребность этой мены доказывает уже, что человек не способен только наслаждаться. Это паллиативное средство удерживать в сердце наслаждение само быстро теряет свою силу. Чем больше человек меняет наслаждения, тем кратковременнее каждое из них приносит ему удовольствие. Мена неудержимо делается все быстрее и быстрее и наконец превращается в какой-то вихрь, быстро опустошающий сердце. Если же человек по природе своей способен предаваться какому-нибудь одному наслаждению, то это наслаждение делает его рабом своим и мало-помалу низводит на крайнюю ступень человеческого унижения. Напрасно человек старается ввести некоторый порядок и меру в свои наслаждения; несмотря на этот порядок, они быстро теряют свою цену и настойчиво требуют перемены, или одно из них требует усиления и, не останавливаясь на одной ступени, увлекает за собой человека в бездну душевной и телесной гибели. Так, например, действует привычка к вину, к опиуму, к разврату, к пустой светской жизни, к картам и проч. Человек неудержимо увлекается этим вихрем, пока он не выбросит из сердца его последней человеческой идеи и последнего человеческого чувства.

Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравновешиваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы они возвышенны и благородны ни были. Возьмем, например, наслаждение искусством: полнота и постоянство этого благородного наслаждения покупается также трудом. Только художник, посвятивший всю жизнь свою художническому труду, может вполне, постоянно и безопасно наслаждаться произведениями художества. Но если он бросит труд, если перестанет изучать законы художественного творчества, а станет только любоваться, то наслаждение быстро начнет затрачивать для него свою силу и наконец совершенно исчезнет. Делаясь развлечением от скуки, наслаждение искусствами быстро перестает быть наслаждением, а скоро потом перестает быть и развлечением. Страстные собиратели картин и статуй начинают, может быть, наслаждением, но оканчивают пустейшим тщеславием, и дорогая картина, которая могла бы сделаться неисчерпаемым источником наслаждения и изучения для художника, делается часто вредной для души богача, который ее купил. Поэзия, музыка, живопись, ваяние могут быть или отдохновением после труда, или должны находиться в живой связи с трудом человека; когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда не только теряют всю свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство. Но пойдем еще выше, до самой высокой ступени человеческих наслаждений. Удовлетворение благороднейших стремлений человеческого сердца, подвиги великодушия, патриотизма, любви к человечеству совершаются не для наслаждения и дарят человека только мгновенным счастьем, которое блеснет, как искра, и исчезнет. Если же человек захочет взять более обильную дань со своего благородного подвига, остановить эту чарующую искру, то она не только немедленно начнет тускнеть, но, потухнув, наполнит сердце его смрадом тщеславия и самым пошлым

самодовольствием. Если же вопреки этому человек все будет усиливаться остановить потухающее наслаждение, то выйдет еще хуже: он может остановиться на постоянном созерцании своих мнимых или даже и истинных добродетелей и сделаться самым несносным, самым бесполезным существом и безвозвратно погибнуть нравственно.

Но возьмем самое спокойное, самое продолжительное из наслаждений, наслаждение семейным счастьем, и мы также увидим, что без труда и оно невозможно.

Вот два молодых существа, которым судьба дала все, кроме необходимости трудиться и возможности сыскать труд жизни. Оба они хороши собой, богаты, молоды, добры и умны: оба страстно любят друг друга и страстно желают принадлежать друг другу. Наконец желание их исполняется. Они плавают в блаженстве – но долго ли продолжается это плавание? Увы, очень недолго! Скоро притупляется чувство удовлетворенной страсти, и в промежутки наслаждений незаметно начинает закрадываться скука.

Жена создана Богом помощницей мужу, но в чем же она будет помогать ему, если он и сам ничего не делает? Таким образом, главное назначение жены не может быть выполнено, а вместе с тем мало-помалу исчезает и самое значение брака. Чувство любви притупляется: как ни тормошат его супруги, оно продолжает откликаться все слабее и слабее и наконец совсем умолкает, а сердце не перестает требовать счастья, наслаждений каждую минуту и во всю долгую жизнь человека. Тогда оба супруга начинают посматривать по сторонам, искать наслаждений вне домашней жизни, и вихрь света быстро уносит их в разные стороны. Появляются дети, но за детьми есть кому присмотреть и без матери: есть для этого бонны, гувернантки и гувернеры. А отцу что делать с детьми? Поласкать, когда придут, прогнать, когда надоедят, – вот и все. Сердце же между тем все не перестает требовать жизни и счастья, каждую минуту, долгие дни, месяцы и годы! Оба супру-

га, не находя счастья друг в друге, ищут его по сторонам: она – на балах, в нарядах, в романах, поджигающих искание счастья, в кокетстве, в отыскании нового чувства, новой любви; он – в клубах, в пирушках, в картах, рысаках, в танцовщицах; еще один шаг, и святость брака разрушена, тот розовый венок, которого они так добивались, разорван, брошен, затоптан в грязь и позабыт навсегда. Такова судьба всех браков по страсти у людей, которым нечего делать. Взгляните через пять, шесть лет на таких супругов, и вы даже не подумаете, что сильное чувство любви когда-то соединяло их: ни признака какого-нибудь чувства! В простой крестьянской семье, где муж выбирал в жене только работницу, а она искала в нем кормильца и хозяина, вы найдете часто гораздо более и чувства, и истинной супружеской привязанности. Они трудятся вместе: ровно, дружно, как две дышловые лошади, подымают они тяжелую борозду их жизненного пути, и все ссоры и расчеты быстро исчезают перед ежедневно возникающею необходимостью обоюдного труда. Их соединяет труд, и он-то свято поддерживает слабую искру взаимного сочувствия и проводит ее безопасно через все ссоры и даже пороки и преступления, которые могут быть сделаны супругами друг против друга, – проводит от алтаря до гробовой доски: так полно глубокого смысла то выражение Библии, где Господь назначает жену помощницей мужу, так оправдывается оно ежедневно перед нашими глазами, и мы, если не хотим быть слепыми, убедимся, что без труда, дельного, серьезного труда, семейное счастье есть не что иное, как романическая химера. Читая в каком-нибудь романе, как два ничего не делающие существа сгорают взаимной страстью и как потом эта страсть увенчивается браком, так и хочется спросить: что же было после? Шутка Теккерея, в которой он дорисовывает картину Вальтера Скотта и знакомит нас с семейной жизнью Айвенго и Ровенны[3], внушена писателю глубоким знанием сердца

и острой наблюдательностью того, что на каждом шагу встречается в жизни.

Но этого мало: если муж трудится, чтобы добыть средства к жизни, а жена только пользуется плодами его трудов, не разделяя самого труда, то и тогда семейное счастье невозможно. Женщина, как кумир, вечно отдыхающая от лени на ложе из роз, самое нелепое создание развращенного воображения французских романистов. Такое понятие о женщине, весьма распространенное в модном свете, оскорбительно и для женщины и для мужчины.

Перебирая, таким образом, все приятные ощущения, которые только дано испытывать человеку на земле, мы видим много наслаждений и нигде не находим счастья, потому что именем счастья человек упорно называет идеал ничем не возмутимого и бесконечного блаженства, которое бы не унижало, но возвышало его человеческое достоинство. Такого счастья нет на земле. Наслаждения, как бы их много ни было собрано в одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль с крыльев того неуловимого призрака, за которым упорно гонятся люди. Взамен счастья, потерянного за грех, дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье. Бледный, дрожащий свет кидает на нашу земную жизнь эта лампада, зажженная Творцом с начала истории человечества, но потушите ее, и все оденется мраком. Наслаждения порхают вокруг нее, как золотые мотыльки, привлекаемые светом, и чем ярче горит она, тем больше их толпится, но потушите ее, и эти золотые мотыльки превратятся в хищных птиц, которые мигом расхватают все сокровища сердца и оставят его на жертву пустоте и отчаянию.

«Что же это такое? – спросит читатель, – к чему ведет эта речь? Не проповедь ли это на азбучную истину, что праздность есть мать всех пороков?» Но разве эта азбучная истина, которую в первый раз высказал какой-нибудь гре-

ческий мудрец, глубоко вдумавшийся в жизнь человека, не превратилась для нас в пустую, непонятную фразу? Из чего же видно, что эта азбучная фраза, надоевшая нам в прописях, понята нами как глубокая и вечная, к каждому из нас приложимая истина? Не показываем ли мы во всех наших желаниях, что эта истина не проникла до нашего сердца, что мы не верим тому, что она истина?

Много ли можно встретить между нами таких людей, которые не смотрели бы на богатство как на завидную привилегию ничего не делать, а на труд – как на тяжелую и даже унизительную принадлежность бедности? Кто не желает обеспечить возможность праздности для себя или, по крайней мере, для детей своих? Самое образование детей не ставит ли большинство ниже их независимого состояния? Мало ли таких людей, которые смотрят на образование только как на средство добывать деньги, и видят ли в нем люди богатые средство отыскать труд, – не забаву, не украшение, а дельный труд?

Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а приготовлять к труду жизни. Чем богаче человек, тем образование его должно быть выше, потому что тем труднее для него отыскать труд, который сам напрашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской котомке. Воспитание должно развить в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни. Но таково ли воспитание в настоящее время?

Много ли найдется матерей, которые бы не заботились устроить праздную жизнь для дочерей своих? Мало ли есть таких, которые готовы купить для своих любимых дочерей право праздности, продав их молодость, красоту и горячее сердце такому человеку, о котором знают, что он не может внушить никакой любви?

«Есть недуг, его же видех под солнцем, – говорит Экклезиаст. – Богатство хранимо от стяжателя во зло ему».

Немного надобно наблюдательности, чтобы убедиться, что этот недуг существует и под солнцем XIX столетия. Против этого-то недуга, как в частном воспитании, так и в воспитании целого народа, до́лжно бороться. Чем бо́льшие богатства ожидают человека, тем более он должен приготовиться нравственным и умственным развитием к тому, чтоб выдержать свое богатство.

Взгляните на крестьянина в серых лохмотьях, грязной рукой отирающего пот со своего утомленного лица; давно уже носит он под дождем тяжелую соху и с самого раннего утра топчет своими лаптями взмокшее поле; он промок до костей, горячий пот на лице его смешивается с холодными каплями осеннего дождя, руки опадают от усталости; он черен, угрюм, лицо его изрыто морщинами, которые скорее похожи на борозды, проводимые по полю его тяжелой сохой, чем на легкие черточки времени; весь он запачкан грязью и облит потом. Но всмотритесь в его физиономию, в его усталые, задумчивые глаза, и вы найдете в них выражение человеческого достоинства, которого напрасно стали бы искать на белом, гладком, румяном, как крымское яблоко, и как атлас лоснящемся лице сидельца в енотовой шубе, похаживающего около своей лавки. От нечего делать этот сочный господин заигрывает со своим, таким же разбухшим, соседом: морда толстого кота, выглядывающего в окно той же лавки, глядит разумнее!

Но как ни беден крестьянин, одной сохой выбивающий себе насущный кусок хлеба, как ни тяжел труд его и как ни скудно вознаграждение, но когда после долгого рабочего дня он возвращается домой, то труд, как закатывающееся солнышко трудового дня, облекает пурпуром и золотом самые скудные, самые грубые предметы, встречающие его дома. Немногосложна и духовная жизнь крестьянина, но она все же есть, и в ней много истинно человеческого достоинства: он любит семью, в воскресный день радостно затепливает свечу перед образом и, встре-

чая нищего, ломает пополам свою краюху хлеба или вытаскивает из-за голенища свой грязный кошелек, где лежат три медные копейки, добытые тяжелым трудом.

Но вам кажется, что бедняк стоит лучшей участи? Бросьте же ему горсть золота, которая бы разом избавила его от необходимости свободного труда, и полюбуйтесь превращением.

Видите ли вы этого расплывшегося негодяя? Его сальное и бессмысленное лицо, маленькие заплывшие глаза, исполненные хитрости, наглости и вместе с тем низкого раболепства перед вашей высокой особой напоминают вам и вашего приказчика, и целовальника в красной рубахе, и знакомого вам содержателя постоялого двора, и разбухшего купца-миллионера, которого вы помните еще за прилавком питейного дома, а может быть, и кого-нибудь из ваших друзей. Это тот же самый крестьянин: он похитрел и в то же время поглупел, сделался жаден и жесток, обирает и обкрадывает народ и от всей души презирает своего бывшего собрата. Он сильно сколачивает копейку, хотя уже много серебряных рублей лежит в его окованном сундуке, на котором он примостил себе перину и дрыхнет в ожидании кондрашки. Он весь предался тому сорочьему инстинкту, который медицина должна была бы причислить к самому неизлечимому роду сумасшествия: каждая новая копейка выщербливает у него часть души, и в сердце его въелась безвозвратно та гнусная болезнь, о которой так удачно сказал Ювенал[4]: «Crescit amor nummi quantum ipsa pecunia crescit»[I]. Прощай, человек! Остался толстый мешок, наполненный жиром и имеющий свойство всасывать деньги.

Кто наблюдал над жизнью простого народа, тот знает, как неизбежен такой закон превращения и как быстро зверство одолевает крестьянина, избавленного от необходимости личного физического труда и незнакомого с тру-

[I] Чем больше есть, тем больше хочется (*лат.*).

дами умственной жизни. Могучая природа его тела, взлелеянная на русской печи и русском морозе, продолжает вырабатывать все новые и новые силы, которые, за неимением расхода на труд, обращаются в жир, потопляющий и глаза его, и сердце, и мозг.

Может быть и другого рода превращение, которое, по нашему мнению, ничем не хуже первого: внезапно разбогатевший крестьянин, если его натура пошире и сердце поблагороднее, может вовсе бросить труд и, что называется, закутить. Быстро исчезнет с него тогда человеческий облик: обрюзглая, посиневшая физиономия, губы красные, как огонь, и мутные глаза выразят в телесных формах неутолимую тоску его души.

Эти два превращения, которые в таких резких формах высказываются в простом быту, идут и выше – гораздо выше! Формы меняются, но смысл остается тот же.

Если духовные силы, вызывающие свободную деятельность человека на новый серьезный труд, духовный более прежнего, не растут вместе с материальными средствами удовлетворять своим нуждам и прихотям, то не только нравственное достоинство человека, но и счастье его понижаются по мере увеличения его богатства, будет ли он прибавлять капиталы к капиталам или растрачивать их на наслаждения, будут ли этими наслаждениями простая сивуха или шампанское, орловский рысак или балетная знаменитость. Богатство растет безвредно для человека тогда только, когда вместе с богатством растут и духовные потребности человека, когда и материальная, и духовная сфера разом и дружно расширяются перед ним. Большая разница в том, понадобится ли разбогатевшему крестьянину книга, рояль, картина или тонкое сукно и тонкое вино, захочет ли он дать хорошее воспитание своим детям или заведет себе любовницу; будет ли побуждать его к новому труду желание расширить сферу своей общественной деятельности или желание затащить еще тысячу в свой

сундук. Вот почему, по крайней мере, наравне с заботами политической экономии добывать бархат, тончайшие сукна и золотые кисеи должны идти заботы об умственном и нравственном развитии народа, о его христианском образовании, иначе все эти кисеи и бархаты не увеличат массы счастья, а, напротив, уменьшат его. Но для чего же вся эта промышленная сумятица, если не для счастья? Не для того же, конечно, чтобы доставить политико-эконому и статистику удовольствие считать число фабрик и тюки товаров. Роскошь, которая в последнее время так быстро начала распространяться между всеми сословиями и которой так радуются иные статистики, политико-экономы и фабриканты, также быстро может съедать нравственность и счастье людей. Роскошь развивает фабрики, фабрики развивают роскошь; капиталист сколачивает новые капиталы; некапиталист бьется из всех сил и лезет в долги, чтобы не отстать в роскоши от капиталиста: человек вертится на своем бархатном кресле, придумывая, как бы добыть бархатные драпри; потребность бóльших и бóльших капиталов для всякого самостоятельного производства увеличивается; число самостоятельных производств уменьшается; одна громадная фабрика поглощает тысячи маленьких и превращает самостоятельных хозяев в поденщиков; один дуреет от жира, другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину; тот и другой приближаются к состоянию животному, а новые потребности, создаваемые ежеминутно промышленностью, увеличивают число недовольных жизнью. Таким путем идет экономическое развитие общества, *не опирающееся на духовном и нравственном развитии его содержания и формы*.

Так начертал Господь закон свободного труда и во внешней природе, и в самом человеке, в его теле, сердце и уме. Высылая человека на труд, Творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и ум-

ственного развития, и самое счастье человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда. Карая, Господь сострадал Своему созданию; посылая смерть, полагал семена новой жизни. «Трудись!» – сказал Он человеку, и в этом слове выразилась вся неполнота падшей природы человека и все достоинство его земной жизни. Труд сделался отличительным признаком сына земли, знаком его падения и указанием пути к совершенствованию, признаком бессилия и залогом силы, цепью, накинутой природой на человека, и уздой к руках человека для обуздания самовластия природы, клеймом рабства и печатью свободы; жизнь и самое счастье стали трудом; но зато в труде же нашел человек и жизнь, и единственно достойное его счастье.

Мы не будем указывать на все последствия, вытекающие из такого психического значения труда, – их бесконечное множество; но припомним только те из них, которые прямо относятся к делу воспитания.

Меркантильное направление нашего века, постоянно усиливающее свой натиск, проникло не только во все слои общества, во все сферы жизни, но даже в науку и в школу. Так называемые humaniora[I], науки философские и исторические, заметно уступают свое место наукам промышленным, имеющим своей целью расположение материальных потребностей человека и отыскание средств к их удовлетворению. Философия, еще недавно игравшая такую важную роль в умственном образовании Европы, сошла с первого плана и уступила свое место безобразному учению материалистов, силящихся создать систему, в которой мог бы найти успокоение человек, позабывший в промышленных хлопотах, что у него есть душа. Отказавшись от своего достоинства, наука старается подделаться под жизнь и становится рабой промышленности, которой прежде бросала только крупицы со своего пышного стола. Но если промышленность будет вести за собой науку,

[I] Гуманитарные науки (*лат.*).

то по чьим же следам сама промышленность будет идти? Куда приведет она человека?

Неужели в быстром передвижении на паровозах и пароходах, в мгновенной передаче известий о погоде или о цене товаров через электрические телеграфы, в износке возможно большего количества тончайших бархатов и толстейших трико, в истреблении благовонных сигар и смердящих сыров откроет человек наконец назначение своей земной жизни? Конечно, нет. Окружите человека всеми этими благами, и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо. Только религия, с одной стороны, сердцем человека решающая мировые вопросы, и наука, с другой, в высшем, бескорыстном, философском своем значении, – могут открыть и на земле пищу бессмертному духу человека. Вот почему всякая школа, позабывшая изречение Спасителя «Не о хлебе едином жив будеши» и приготовляющая человека только к материальной жизни, как бы утонченна эта жизнь ни была и сколько бы ни требовалось для нее познаний, не выполняет своего назначения: она не приготовляет человека к жизни, но на первых же шагах сбивает его с настоящей дороги. Всякая школа прежде всего должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его познать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания – иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований – не только не принесут пользы, но положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

Другое, не менее важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда, как мы видели уже, врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности.

Чтобы человек искренне полюбил серьезный труд, прежде всего до́лжно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. Шутовство и без того в последние годы завладело беседами почти всех слоев так называемого образованного общества; и без того серьезный разговор в гостиных и даже в домашних дружеских кружках сделался почти невозможным или, по крайней мере, чем-то странным и неприличным. Люди образованные или имеющие претензию на образованность стараются о самых серьезных вещах говорить шутя, и предмет разговора должен быть уже слишком ничтожен – какой-нибудь новый фасон платья или какое-нибудь событие преферанса, – чтобы о нем позволялось говорить в обществе серьезно. Не только серьезный разговор, но даже серьезный взгляд на жизнь считается неприличным, и человек, встречаясь с другим человеком, прежде всего старается надеть на себя шутовскую маску. Светские и полусветские молодые люди, еще не оставившие учебной скамейки, как будто боятся говорить серьезно о том, чему их учат, и, подделываясь под тон людей взрослых, слегка третируют и своих наставников,

и предметы своего ученья, позволяя себе говорить серьезно только о папиросах или перчатках.

Мы не будем докапываться, откуда проистекает такое требование шутовства в обществе, от долговременного ли отсутствия всяких серьезных интересов в нашей общественной жизни, от влияния ли французского воспитания, вырабатывающего до сих пор корифеев нашего большого света, или даже отчасти и от всеобщего, слишком уже пересоленного юмористического направления литературы, – скажем одно, что такая всесильная мода шутовства не только не способна поддержать общественных отношений, но действует чрезвычайно опустошительно, изгоняя из общества всякое разумное содержание.

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более до́лжно бояться, чтобы он не научился презирать ее и третировать ее слегка. Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые гибельные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушиваться только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения, до́лжно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все

взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством. Как яда, как огня надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случалось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на ученье?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем; или в кабинете папаши, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя оно полузакрывается личиной вежливого обращения, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что получше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смо-

трят на него как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для приискания выгодного жениха – билет для выхода на общественную сцену.

Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать – легко и приятно, но думать – трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с леностью мысли. Мальчик скорее готов проработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно надрывать сил человека в умственной работе, то

необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе. Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу.

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда нисколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного. Польза такого употребления отдыха очень верно понята во многих закрытых заведениях Германии, где воспитанники в свободное от учения время с величайшей охотой занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классных комнат, обработкой сада или огорода, столярным и токарным мастерством, переплетением книг и т.п. В выборе этих занятий не до́лжно противоречить никаким безвредным наклонностям воспитанника, и тогда самое занятие будет действительным и полезным отдыхом. Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игр; но чтобы игра была настоящей игрой, для этого до́лжно, чтобы ребенок никогда ею не пресыщался и привык мало-помалу, без труда и принуждения, покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровождение времени весьма обыкновенно во многих закрытых общественных заведени-

ях, равно как и во многих семействах, где дети и молодые люди, оставя учебные занятия, решительно не знают, что с собой делать, и мало-помалу привыкают убивать время. Эта привычка, приобретенная еще в юности, находит потом себе обильную пищу в обществе, которое обыкновенно дружно и из всех сил хлопочет, как бы доконать время: как будто его дано человеку слишком много!

Но не только за дверьми класса, часто и в самом классе научаются воспитанники убивать время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит. Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей: а между тем он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание. Он заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это знание, для него совершенно все равно. На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик бóльшую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы, ничего не делая и ничего не думая. Надеяться на самый интерес и занимательное изложение предмета можно только, и то не всегда, в университетах, но в средних и низших учебных заведениях нельзя ожидать, чтобы ученик сам увлекался предметом, но дóлжно иметь методу, которая помогает учителю держать внимание всех своих слушателей постоянно в возбужденном состоянии. Не спорим, что это трудно и для учителя, и для ученика, но лучше сократить время классов наполовину. Мы постараемся вскоре изложить некоторые приемы такой методы возбуждения классного внимания, но здесь скажем только, что ни один наставник не должен забывать,

что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.

Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой – внушить ему неутомимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных необходимостей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы они умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет: довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему – лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богач.

Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно, – бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только *трудящиеся и обремененные*.

# О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В РУССКОМ ВОСПИТАНИИ

Очень многие, если не все, сколько-нибудь значительные и постоянные явления нашей общественной жизни были в последние годы призываемы на суд нашей

литературы, и немногие из них ускользнули от самых сильных обвинительных приговоров. Но во всех этих обвинениях более или менее ясно слышен, между прочим, один общий приговор. Какое бы учреждение и какой бы устав ни разбирался нами, мы всегда почти приходим к тому заключению, что хотя в данном учреждении или уставе и есть те или другие недостатки, но главный недостаток везде и во всем один и тот же – недостаток людей. После разбора исторических изменений всех учреждений и уставов, которым они подвергались у нас чаще, чем где-нибудь – так что в последнее время принято было почти за правило всякое новое установление оставлять, в виде опыта, на определенный срок, – мы должны были, кажется, прийти к ясному и твердому убеждению, что нет и не может быть такого безукоризненного учреждения, устава или закона, которого дурные исполнители не могли бы испортить так, что даже его хорошие стороны обратятся во вред обществу; и что нет такого дурного закона, учреждения или устава, которых благонамеренные исполнители не могли бы сделать если не хорошими, то, по крайней мере, сносными. Наши администрации, наши полиции, наши суды, наши сельские управления, наши университеты, гимназии, училища всякого рода, несмотря на недостатки своих уставов и положений, недостатки, свойственные всему, что выходит из рук человека, могли бы принести гораздо больше пользы, чем приносили до сих пор и приносят теперь, если бы наши администраторы, крупные и мелкие, наши судьи, наши полицейские чиновники, наши учителя и, наконец, члены наших городских и сельских общин, словом, все мы, с одной стороны, лучше понимали свои обязанности, а с другой – что гораздо важнее, потому что в непонятливости нельзя слишком укорять русских, – имели больше желания выполнять свои обязанности и, так сказать, больше нравственной невозможности не выполнять их.

Опытом пришли мы к полному убеждению в недостаточности для успехов общественной жизни всякого рода контролей, нагроможденных на контроли; однако же при всяком новом проекте, касающемся той или другой стороны общественной жизни, мы, не доверяя уже контролю, в то же время не доверяем и людям и почти во всем оканчиваем одним и тем же припевом: все это хорошо, да где же взять людей для этого – людей, людей-то нет; людей недостает нигде и ни для чего!

Однако ж как же это так – нет людей? Да вы послушайте только, с каким неудержимым рвением многие тысячи людей и печатно и непечатно горячо восстают против злоупотреблений всякого рода! Где теперь, в каком журнале, в какой великолепной гостиной, в каком департаменте или суде, в какой скромной чиновничьей квартире, в каком деревенском захолустье не разбираются по ниточкам всякого рода общественные злоупотребления? Если всю эту массу ревностных обличителей, так горячо и так без устали ратующих за правду против зла, собрать вместе, то вот вам целая армия превосходнейших общественных деятелей, не только отлично понимающих дело, не только не причастных никакому общественному греху, но готовых на самую упорную борьбу с общественным злом. Право, читая наши обличительные статьи, прислушиваясь к нашим обличительным беседам, кажется иногда, что всеми нами овладела какая-то болезнь бранчливости или что какой-нибудь чародей напустил нам туману в глаза и мы, думая, подобно ламанчскому герою, бороться с великанами зла, поднимаем копье против ветряных мельниц и, думая находиться в толпе всякого рода злодеев и плутов, сидим на самом деле в кругу наших приятелей, готовых умереть за дело правды и добра, и что, в сущности, нам и бороться-то не с кем и не с чем. Мы теперь все, решительно все, не исключая и гоголевского городничего, если он еще здравствует, так

усердно бранимся на пользу родины, что, право, трудно решить, кого мы браним: уж не серого ли мужичка, потому что он один, решительно он один, не пристает к общему обличительному концерту.

Но, увы, нет! Перед нами не ветряные мельницы, мы не в кругу честных трактирщиков и погонщиков мулов, мы не Дон-Кихоты и не в таком положении, чтобы принять мирное стадо за неприятельскую армию: зла действительно везде очень много, несмотря на то что людей, вооружающихся языком против всякого зла, тоже очень много. Из этого замечательного, хотя вовсе не отрадного, явления за невозможностью сделать из него что-нибудь лучшее можно извлечь две психологические истины: первая, что браниться в пользу ближнего и делать что-нибудь для его пользы – две вещи совершенно различные, и второе – что недостаточно знать и понимать зло, чтобы оно исчезло, если даже средства к его уничтожению в наших руках, что между знанием добра и желанием его – глубока пропасть, глубже даже сократовского ума.

Но куда же это, однако, девались люди, и каких нам еще людей надобно? Чего, наконец, мы требуем от наших двуногих братьев, чтобы признать их за людей? Не заходит ли у нас ум за разум, как у того греческого мудреца, что днем, да еще со свечкою, не мог найти человека посреди многолюдной площади?[1] Нет, мы не так прихотливы, и требования наши невелики. Сколько можно понять, то в наших обличениях, проходящих через типографский станок или улетающих к потолку вместе с дымом сигар и папирос, люди более или менее укоряются в недостатке того цемента, который связывает отдельные личности в одно дружное общество, в недостатке полезных для общества общественных убеждений, в недостатке так называемой общественной нравственности. Правда, браним мы своего ближнего иногда и за глупость; но, во-первых, это случается гораздо реже; а во-вторых, бранить человека за

глупость так же рационально, как бранить его за то, что его физиономия нам не нравится.

Но в чем же состоит эта общественная нравственность отдельного лица? В ответе на этот вопрос мнения разделяются: одни полагают, что общественная нравственность состоит в утонченнейшем эгоизме и зависит единственно от степени умственного развития человека, так что стоит только человеку поучиться, поумнеть, и он убедится, что его личное благосостояние зависит от общественного благосостояния. Но для того чтобы прийти к такому убеждению, надобно уж очень поумнеть, поумнеть, например, до идеи, что от дров, которыми наши внуки или внуки нашего ближнего будут отапливать свои дома, нам будет тепло, или что от финансового благосостояния будущих поколений наши денежные обстоятельства будут в блестящем положении, или что от образования наших праправнуков мы лично получим огромную выгоду. Но если и возможен такой ум, то разве для немногих избранных; что же касается до нас, то мы замечаем и в себе и в других возможность множества таких положений отдельного человека в отношении к обществу, когда личный интерес прямо противоположен общественному; когда ум, и очень развитой ум, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества от осуществления тех или других личных интересов, тем не менее решается на их осуществление именно потому, что они личные. Гоголевский городничий, а тем более Павел Иванович Чичиков, равно как и судья Тяпкин-Ляпкин[2], рассуждающий о создании мира, не потому кривят душою, чтобы не понимали, что не до́лжно кривить ею; не потому извращают законы и обращают в свою личную пользу свое официальное положение, чтобы не понимали общественной пользы законов и их правильного исполнения. Конечно, случается у нас и такой грех, но очень редко; чаще же всего мы очень хорошо понимаем, что закон полезен, что исполнение его не-

обходимо для пользы общества; но понимаем также очень хорошо, что неисполнение законов очень полезно для нас самих. Чтобы убедиться в том, стоит только прислушаться, что говорят городничий и его почтенные сослуживцы мнимому ревизору, – стоит только заглянуть в наши официальные бумаги, наши годовые отчеты, торжественные речи: какая величественная добродетель, какое строгое понимание святости долга!

Нет! Право, в глупости нас, русских, особенно укорить нельзя. Нам на долю достался порядочный кусок от райского яблока, и мы очень хорошо понимаем, что такое добро, что зло: но знаем также слишком хорошо, где раки зимуют. Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но, увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания, или даже ближайшее знакомство с глубокомысленными творениями Фохта и Молешотта[3] могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же весьма вредным для общества пронырой. Переменится несколько его внешность, перестанет он подкатываться к людям с ловкостью почти военного человека, примет другие манеры, другой тон, замаскируется еще больше, так что проведет кого-нибудь и поумнее генерала Бетрищева[4]: но останется все тем же вредным членом общества, даже сделается еще вреднее, еще неуловимее. Посмотрите биографию Гегеля, напечатанную в этом же журнале, и если справедлива десятая доля того, что рассказывает Гейм[5], а мы думаем, что и половины опровергнуть невозможно, то нет ли в величайшем, необъятнейшем, глубочайшем философе всех времен очень и очень порядочной доли чичиковщины? А уж он ли не был умен, развит, глубокомыслен и учен? В своих странствиях от одной власти к другой не напоминает ли

он несколько бессмертных путешествий Павла Ивановича? Знаем, что эти слова не пройдут нам даром и что нас обвинят, может быть, те самые лица, которые с такой охотой развенчивают наши русские знаменитые личности – Державина, Карамзина, Пушкина, Гоголя; но защитники всемирно-германской знаменитости поставлены будут в довольно затруднительные положения: или объяснить философски различные перипетии, которым подвергалась гегелевская философия с изменением политических обстоятельств и личных отношений философа, или укорить Гегеля в том, что он сам не понимал, что писал. Но мы так благоговели перед истинно необъятным гением берлинского философа, что решительно не допускали возможности последнего толкования, и если напоминаем его биографию, то вовсе не с целью обвинить его – мы уже не имеем никакого права бросить в него камнем, – но именно для того, чтоб в резком примере показать, что величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности. Гегель ли не понимал важности, истины и красоты непоколебимого нравственного достоинства?

Этот величественный пример, напоминающий нам евангельский совет поступать по словам и следам проповедников, а не по делам их, избавляет нас от необходимости иметь другие примеры, хотя бы мы могли указать их много, начиная с бессмертного Бэкона[6], берущего взятки, и великого Мальборуга[7], обкрадывавшего своих солдат, и до умницы Сквозника-Дмухановского[8]. И хотя мы не думаем вслед за Грибоедовым, что умный человек не может быть не плутом, но убеждены, что очень умный человек может быть и очень большим плутом. Нет, одного ума и одних познаний еще недостаточно для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто и в противоречии с ним связывает людей в честное, дружное общество.

Чувство общественности или, другими словами, нравственное чувство живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма.

Оба эти чувства в виде микроскопических зародышей рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т.е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как всякий бурьян, не требует для своего преуспеяния ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие, нежнейшие растения. Сам божественный сердцеведец нашел ненужным заботиться о возрасте того чувства: никто и без того из собственного побуждения не подавляет своей живучей плоти, этого источника всякого эгоизма, «но питает и греет ю».

Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке. Кроме того, мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов.

Высказывая такие убеждения, мы уверены, что большинство наших читателей, за исключением немногих философов эгоизма, согласны с нами; а потому, не останавливаясь на излишних доказательствах, приступаем прямо к рассмотрению того, насколько наше современное семейное и общественное воспитание имело и имеет влияние на развитие нравственного чувства в нас и в наших детях, или, другими словами, к исследованию нравственного элемента в русском воспитании.

Понятно само собою, что мы не имеем претензий в короткой журнальной статье сделать обзор всего русского образования, со всеми его многочисленными ветвями, а думаем только указать на некоторые наиболее нам известные и более общие явления. При этом им просим наших читателей не думать, что, выставляя иные явления в довольно мрачном свете, мы не знали множества исключений: напротив, именно эти-то светлые исключения и побуждают нас взяться за перо, потому что они-то и вселяют в нас надежду лучшего. Если бы все было дурно, то мы молчали бы: безжалостно и стыдно говорить неизлечимо больному об опасностях его положения; но до́лжно говорить тому, кто имеет силы, хочет, может заявить непременное желание отделаться от своей болезни.

## I

Скажем прежде всего о воспитании нашего простого народа; но, может быть, многие заметят, что говорить об этом предмете значит говорить о том, что не существует. Но если в наших деревнях нет почти преднамеренного воспитания, то тем более сильно воспитание непреднамеренное. Люди родятся, растут, следовательно, и воспитываются, если не в школах, нарочно для того устроенных, то тем не менее воспитываются в той жизненной среде, где они живут и из которой льются в душу их разнообразнейшие влияния.

Если русский крестьянин отличается теперь от дикаря, то этим он почти единственно обязан своей все-таки европейской, славянской природе, а еще более своему древнему христианству.

Загляните в самую глухую русскую деревню, отделенную от остального мира почти непроходимыми лесами и болотами (таких деревень немало, например, в Новгород-

ской губернии), и вы не найдете там почти никаких следов европейской цивилизации; но тем не менее заметите в характере жителей много природного славянского ума и добродушия и глубокие следы христианства, которые, может быть, тем глубже, чем древнее. Это сильно образующее влияние христианства идет, без сомнения, с тех самых пор, когда наши первые святые сподвижники христианской истины, смело углубляясь со своею могучею проповедью в глушь болот и лесов, полагали в души языческих племен святые семена. Под влиянием этой личной, сильно говорящей сердцу проповеди, выражавшейся не только в словах, но и в истинно подвижнической жизни, христианские элементы совершенно срослись в душе русского с его славянским характером и навсегда извлекли его из дикой жизни и таким образом внесли новый элемент, славянский, в сферу европейской истории. Но впоследствии времени это образовательное влияние религии значительно ослабело и, так сказать, остановилось на одной точке; так что в настоящее время христианские правила жизни сделались более традиционными и более передаются, как святое предание, от отцов и дедов к детям и внукам, чем подновляются и возрождаются вновь из их непосредственного источника. По патриархальному ли свойству нашей славянской природы – свойству общему, впрочем, всем народам, – какой же народ миновал патриархальный быт? – или по какой-нибудь другой причине, христианские истины приобрели у нас особый, патриархальный характер и, соединившись с лучшими особенностями славянской природы, образовали тот патриархально-славянский характер, который и теперь еще можно встретить нередко во всем его маститом и добродушном величии, как живой урок нашей так часто встречающейся светской мелочности с ее внешней только, поверхностной полировкой.

Эта *патриархальная нравственность*, свойственная всем народам, мало тронутым историей и между тем

призванным к будущей исторической деятельности – нравственность тацитовских германцев[9] или нынешних жителей горного Афганистана, просветленная древним влиянием христианства, – к счастью, еще довольно сильна в русском народе.

Но, как всякое предание, сильно прочувствованное, но мало сознанное и переходящее в привычку, не переходя через сознание, эта патриархальная нравственность подверглась влиянию веков, одевающих плесенью и твердую скалу, и, не очищаемая огнем сознания, несет из поколения в поколение не только истинно нравственные правила, но и предрассудки, суеверия, иногда вовсе не нравственные советы и двусмысленного достоинства пословицы – эти советы практической мудрости давно отживших поколений. Так наша русская река, выходя из непроглядной глубины лесов и болот, выносит оттуда ил, остатки гниющих растений и песок, которые потом, где-нибудь ниже, скажутся мелями. Но это была бы еще небольшая беда, и мы, помня басню Крылова «Червонец», не посоветовали бы слишком торопливо и ревностно стирать эти предрассудки, чтобы не задеть того драгоценного зерна, которого мы дать не можем и для которого предрассудок служит иногда обороняющей скорлупою. Гранить алмаз надобно очень осторожно и умеючи: он и в коре сохранит всегда свою цену и дождется искусного художника, а в руках самонадеянного невежды может безвозвратно потерять бо́льшую половину цены. Не беда была бы, если б поток преданий вместе с обильной живительной влагой выносил иногда и груду песка: при обилии своих вод он сам же размыл бы мель или обошел ее, прорыв другое русло, но то беда, что самый поток иссякает.

Факт неоспоримый, что патриархальная нравственность сохраняется гораздо более в глуши наших деревень, удаленных от центров промышленной деятельности и цивилизации. Чем более заброшена деревня в глушь, чем

менее она пользуется всеми выгодами образования, тем патриархальнее ее жители и тем они нравственнее. Чем ближе к железным дорогам и шоссе, к большим сухопутным и водяным сообщениям, к столицам и фабричным местностям, тем меньше патриархальности, а вместе с тем меньше нравственности. Словом, наша патриархальная нравственность не выдерживает столкновения с цивилизацией, поедается ею, как вековые леса поедаются пламенем пожара.

Но эти слова требуют небольшого объяснения с нашей стороны. Нам так часто придется говорить о вредном влиянии цивилизации на общественную нравственность, что мы должны серьезно опасаться, чтобы нас не причислили к противникам цивилизации. Вот почему мы просим у читателей позволения высказать раз навсегда наши искренние убеждения в этом отношении.

Мы думаем, что все народности земного шара можно удобно разделить на четыре группы: 1) на народности, слишком слабые для самостоятельного исторического развития и осужденные на поглощение другими народностями; 2) на народности, еще дожидающие своей очереди, чтобы войти в область истории; 3) на народности, уже вышедшие из нее и догнивающие свой век, и 4) народности современно-исторические. О народностях первой группы говорить много нечего: на них следует только указать; таковы наши инородцы, краснокожие Америки, эскимосы, негритосы и др. Народности второй группы, которые, хотя довольно сильны, чтобы внести в историю новую деятельную личность, но которые по той или другой географической и исторической причине не вошли еще в область истории, могут долго и невредимо оставаться в виде зерен будущих исторических народных личностей, сохраняя в себе возможность исторической жизни; так зерно пшеницы, пролежав три тысячи лет в гробнице египетской мумии, сохраняет в себе возможность растительной жизни и, перенесенное в благоприятную почву, развивается и дает

обильный плод. Открыть такие народности и указать их, конечно, может только история, вызвавшая к жизни полудиких обитателей германских лесов и наших славянских предков. Народности уже отжившие, сошедшие с исторической сцены, если и продолжают существовать, то не живут, а доживают или, лучше сказать, разлагаются, как разлагается труп всякого природного организма. В этом виде такие народности представляют грустное и вместе с тем отвратительное, но поучительное явление, как для химика гниение. Это разложение продолжается до тех пор, пока элементы, составлявшие эти уже отжившие организмы, не всосутся новыми, свежими народными организмами. Такое грустное явление представляла нам Греция после Александра Македонского, когда общество продолжало еще жить, хотя цемент, скреплявший его – общественная нравственность, – уже совершенно разложился. Такое же грустное явление представлял нам умирающий или, лучше сказать, уже разлагающийся Рим, пока юные германские народности не всосали его элементов и пока на прежней, удобренной гниением почве не выросли из новых зерен новые государства. Такое же явление представляет нам в настоящее время Китай, этот громадный гниющий труп, элементов которого не всосать даже и нынешней европейской цивилизации при всем ее могуществе.

Но если зерно раз посажено в землю и начало прорастать, тогда нет уже никакой возможности приостановить его развитие, или, лучше сказать, приостановить в нем процесс жизни. Раз проросшее зерно или будет развиваться или станет гнить. Народ, вошедший в историческую область и согретый лучом исторического солнца, обходящего земной шар в своем торжественном ходе, – такой народ или будет развиваться или будет разлагаться: *середины нет.* Приостановка в развитии, конечно, может быть только временная, какою была у нас татарская эпоха, но и та временная приостановка никогда не останется без вред-

ных последствий. Сравните великолепные зародыши русской цивилизации до татарщины с тем, чем является эта цивилизация после татарского ига, и вам невольно придет на ум роскошное поле, ранние многообещающие всходы которого были побиты морозом.

Таков наш взгляд на необходимость цивилизации для всякого исторического народа, и если прогресс цивилизации имеет свои опасности, как всякий жизненный процесс, какие имеет и неизбежный рост дитяти, и развитие юноши, то, с другой стороны, в этих опасностях есть жизнь, есть возможность успеха, оборота к лучшему; тогда как в разложении трупа, в современной жизни Китая опасности и волнений еще больше, и нет никакой будущности: без толку, без цели, без надежды отрадного исхода. Это беспрестанное, мучительное погружение народа в темную бездну смерти; агония, которая может тянуться целые века. Византия, на которую Петр Великий указывал с таким справедливым ужасом тупым противникам европейской цивилизации, гнила более тысячи лет, пока дождалась турок; Китай гниет вот уже несколько тысячелетий, и, несмотря на свой отличный внешний порядок, несмотря на свои сотни миллионов населения, на свои природные богатства, на свое раннее образование, на умственные способности своих жителей, не может отделаться от горсти англичан: так умирающий гигант не может приподнять руки, чтоб согнать муху, причиняющую ему несносную боль. Вот, по нашим убеждениям, к чему ведет остановка развития!

Сознавая вполне всю жизненную необходимость как движения народа вперед по пути образования, так и проникновения этого образования в самые низшие слои народонаселения, мы вместе с тем не отвернемся от того печального явления, что цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собою новой, уже

не патриархальной, а гражданственной и общечеловечественной нравственности.

Причина такого явления очень проста: патриархальной нравственности, коренившейся в семейном быту, достаточно было, чтобы определять те несложные и немногочисленные отношения, в которых вращался патриархальный же человек; патриархальной нравственности ставало только для патриархального же быта. Но когда цивилизация, хотя бы в форме торговли и промышленности, вырывает человека из тесной сферы семейных и родовых отношений, тогда и патриархальная нравственность оказывается недостаточной. Человек вначале как бы раздвояется, и в сердце у него некоторое время уживаются очень мирно патриархальная нравственность в отношении своего семейства и совершенная безнравственность за границею семейства. Он как будто признает над собою и внутри себя только одни семейные законы и им только искренно повинуется; все же другие законы кажутся ему враждебными принуждениями, которым до́лжно повиноваться, если нельзя этого избежать, но которые позволительно и даже похвально обходить. Словом, за границами семейства он чувствует себя в неприятельской земле, где позволено делать все, только бы не попадаться, где над ним существует только право силы, а за ним – право всякого рода хитрости и обмана.

Но такое раздвоение не может существовать вечно, и в течение времени мало-помалу безнравственность из-за границы семейного быта переносится и в недра семьи.

Характеристических черт раздвоенности нравственной сферы мы находим еще много не только в нашем простом народе, но и в верхних слоях общества. Но с особенною резкостью высказывается эта черта в характере тех промышленных крестьян, которые, пускаясь на промыслы всякого рода и особенно в столицы и фабричные города, проводят многие годы вдали от своих семейств и

потом опять на время или навсегда возвращаются домой. Большая часть из них и теперь еще во время своего пребывания на промыслах, на фабриках, в столицах решительно не чувствуют в себе никаких нравственных обязательств и живут точно во враждебной земле, и если удерживаются от дурных поступков, то только под влиянием опасений внести бедность или разврат в свою отдаленную семью. Но, возвращаясь домой, они по большей части с замечательной силой характера сбрасывают с себя приобретенные привычки, становятся добрыми семьянинами, а иногда, однако, вносят с собой и самые разрушительные начала. Нередко такой крестьянин искренно, в глубине души признает над собою только семейные законы, все же другие для него не более как враждебные ухищрения, и всякий чужой по большей части для него является человеком совершенно бесправным. Все глубокие сердечные нити привязывают его только к семье: он их только сознает и признает и кладет семейный, патриархальный отпечаток даже на свои религиозные понятия и свои понятия о правительстве. Он горячо и от всей души молится Богу, но в молитве своей просит удачи своему промыслу, счастья себе и своей семье; он не зажигает лампадки за всю Русскую землю, какую зажег наш знаменитый паломник у Гроба Христова; но нередко ставит надломленную свечу Ивану Воину с искренним желанием, чтобы так же переломило того или другого ближнего. Он строго держит посты, но обманет вас на товаре и в Страстную Пятницу, держась в своих промысловых отношениях ко всякому чужому старинной поговорки: «Не обманешь – не продашь» – предполагая, что и другие имеют право делать то же, что он. Для него возможно, помолившись очень усердно, немедленно же стать за прилавок и с клятвами и божбою обмеривать и обвешивать покупателя, в котором он видит существо, не имеющее никакого права на его честность. Христианское понятие – ближний – ча-

сто принимает в русском промышленном человеке значение родственника, семьянина. Вот отчего иной надувший вас лавочник и совершенно вами уличенный, смотрит вам прямо в глаза с непостижимым бесстыдством и даже с удовольствием подмигивает своему товарищу, когда вы, рассерженные, уходите из лавки. Дело здесь не в том, что та или другая личность плутует и поступает бессовестно – от плутов и бессовестных людей не избавит совершенно никакое образование, – но в том, что в одной и той же личности соединяются благочестие и плутовство, бессовестность и совестливость, беспощадный эгоизм и иногда геройское самопожертвование в пользу своей семьи. Это было бы явлением до крайности мрачным, если бы оно не объяснялось исключительностью патриархальной нравственности: вы были для лавочника то же самое, что в военное время французский солдат для русского солдата, – существом совершенно бесправным, и если не могли защититься, то должны были быть обмануты. Чтобы яснее выразить нашу мысль, мы позволим себе привести здесь маленькое происшествие, которое нам случилось видеть нынешним летом при поездке на пароходе по Волге. На пароходе, на котором нам случилось ехать от Твери до Ярославля, находилось человек двадцать ярославцев и костромичей, по большей части сидельцев петербургских лавок и различных мастеровых, отправлявшихся домой на побывку, то есть на два, на три летних месяца. Это по большей части были люди очень молодые, и между ними даже было несколько мальчиков от 14 до 17 лет. Все они, особенно дети, были очень довольны своей поездкой, и в том углу палубы, где они сидели, смех, шутки и веселые разговоры не прекращались ни на минуту, продолжаясь по вечерам далеко за полночь.

Прислушавшись к этим шумным беседам, мы были прежде всего поражены замечательной развитостью этих людей: даже четырнадцатилетние дети говорили так умно,

шутили так остро и менялись друг с другом такими меткими насмешками, что нельзя было не подивиться богатству их природных способностей, их умственному развитию, их наблюдательности и даже их знаниям, приобретенным, конечно, более из практической жизни, нежели из книг, хотя почти все эти люди были грамотны и тут же на палубе от времени до времени занимались чтением засаленных книжонок, довольно, впрочем, гадкого содержания. В особенности обращал на себя внимание своим бойким, развитым умом и необыкновенным даром колкого, меткого слова один мальчик лет пятнадцати или шестнадцати с очень красивой, но довольно уже истасканной физиономией. Это был сиделец из петербургской свечной лавки, который получал уже десять рублей серебром жалованья в месяц на хозяйских харчах и очень, казалось, гордился своим положением. Но скоро мы убедились, что вместе с тем беседы этого веселого, словоохотливого кружка были проникнуты замечательной безнравственностью. Роль Дон-Жуана и вместе Фальстафа[10] в этом веселом обществе играл какой-то молодой портной, человек лет двадцати семи, на лице которого ясно выразились следы пьянства и разврата. Он бессовестно хвалился самыми отвратительными поступками. Другие собеседники, и даже пятнадцатилетние мальчики, не отставали от разудалого портного, которого даже не пугала и мысль, что в деревне ждут его жена и отец, которым он не вез ни гроша. Конечно, во всей этой похвальбе было много лжи; но замечательно то, что идеалом всех этих людей был ловкий, развратный кутила, умеющий при этом добыть копейку всякими средствами, окупить паспорт, заплатить оброк за всю семью, надуть при случае хозяина, ловко провести покупателя, и вместе с тем искусный ремесленник или торговец. Молодой сиделец из свечной лавки играл в этих беседах весьма значительную роль. Ему, кажется, хотелось перещеголять портного, и он, должно быть, многое лгал на себя, но иста-

сканность его хорошенькой физиономии показывала, что в хвастовстве его была значительная доля правды.

На другой день утром мы подъезжали к Борисоглебску. Когда пароход стал приближаться к пристани, на которой толпилась порядочная кучка народа, сиделец из свечной лавки и несколько человек его товарищей с узлами и чемоданами в руках стояли у перил и готовились выйти на пристань. В лице молоденького сидельца заметна была значительная перемена: нахальство и насмешливая улыбка, не покидавшие до того времени его губ, исчезли; он побледнел, стал серьезен, пристально смотрел на берег, и по всему было заметно, что глубокое чувство волнует его молодую душу. Портной зашучивал с ним, мальчик силился ему отвечать также шутками, но голос его дрожал. Он зорко смотрел на берег и, казалось, кого-то искал глазами на пристани.

– Никак это он и есть, – проговорил наконец мальчик сильно дрожащим голосом.

– Кто он? – спросил портной.

– Отец-то мой, – отвечал мальчик, – он и есть.

– Батюшка! Батюшка! – кричал мальчик, махая картузом, и в этом крике было неподдельное, худо скрытое чувство.

На пристани при крике мальчика в особенности засуетился старичок-крестьянин, маленький, сухой, лицо которого, по выражению Гоголя, походило на высохшую грушу. Узнав голос сына, старик засуетился, глядел во все стороны; но в толпе лиц, собравшихся у перил подходящего к пристани парохода, не мог распознать своего детища; а может быть, и не узнавал его, потому что не видал его более четырех лет.

– Батюшка! Я здесь, батюшка! – кричал мальчик. Но голос его рвался: – Не видит, старый! – проговорил сиделец с досады.

Наконец пароход пристал. Молодой сиделец почти первый выскочил на пристань и, бросивши свой чемодан,

тут же при всем народе повалился отцу в ноги. Старик со слезами на глазах дрожащими от волнения руками поднял своего сына и, не говоря ни слова, осыпал поцелуями, на которые мальчик отвечал так же усердно, целуя отца то в руки, то в плечи, то в морщинистое лицо, то в седую жиденькую бороду. Сцена была глубоко трогательная, и тем более трогательная, что проходила почти без слов, в отрывистых выражениях. Чувство, охватившее обоих, отца и сына, рвало речь на куски. Через минуту они поспешно отправились на очень крутой берег. Мальчик взвалил было свой чемодан на голову, но отец вырвал его у него из рук, поднял на свои старые плечи, и оба любящих существа скоро исчезли из виду.

Что бы осталось от этого мальчика, если бы, следуя какой-нибудь новейшей теории, порвать эти святые нити, соединяющие его сердце с семьей? Не значило ли бы это задавить в нем всякое нравственное чувство и поставить в среду общества холодное, развратное, безнравственное, враждебное всем и каждому сердце?

Но, спросят, быть может, нас, неужели мы не находим в душе русского крестьянина других нравственных качеств, кроме патриархального чувства родственной любви? Неужели мы не предполагаем в нем каких-нибудь других, более широких нравственных стремлений? Но прежде всего мы думаем, что в душе каждого человека есть все душевные человеческие качества, все хорошие и дурные черты человеческой души. Разница только в том, что в душе каждого человека одни черты выходят более наружу и более управляют его действиями; тогда как другие могут оставаться в скрытом, почти зародышном состоянии и, вызываемые случаем, проявляться ненадолго и опять скрываться до нового случая. Воспитание и жизнь, вызывая чаще и чаще из души нашей то или другое чувство, то или другое врожденное ей стремление, делают их руководителями наших мыслей и наших дел. Семейный

быт со своим патриархальным христианством являлся до сих пор почти единственным воспитателем нашего крестьянина; образование, школа, литература не принимали в нем почти никакого участия, а суровая жизнь окружала его большей частью неприязненными влияниями, как чужого, не выказывая к нему ни малейшего сочувствия. Чему же удивляться, если в душе человека, получившего такое воспитание, одни семейные отношения приобретут полное право гражданства, и если, входя в жизнь, которая обратилась к нему только с эгоистическими расчетами на его деятельность, он сам делается крайним эгоистом. Если бы сама общественная жизнь обратилась к крестьянину с бескорыстным желанием ему добра, то и в его сердце развилось бы бескорыстное общественное чувство. Теперь же нередко случается, что крестьянин не посылает своих детей в школу, боясь, чтобы их не взяли потом в писаря или солдаты: так недоверчиво смотрит он на всякое бескорыстное усилие в его пользу. Отдаленные политические и государственные соображения почти совершенно чужды крестьянину; но если он в своем ограниченном быту увидит и почувствует, что о нем заботятся честно и бескорыстно те, для которых он работает, не из одних расчетов на его тяжелый труд; если он почувствует себя окончательной целью государственных забот и гражданином государства – тогда и в нем раскроются гражданские доблести. Мы были бы очень близоруки, если бы подметили в характере нашего простого народа один только патриархальный оттенок. Нет, мы видим в нем много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности. Начало товарищества, проявляющееся в дружинах, в новгородских ватагах, малороссийском казачестве и нынешних артелях, не показывает ли, что высокое чувство дружбы глубоко коренится в славянской природе, в которой вместе с тем дивным образом соединяются патриархальная неподвижность с беззаветной удалью. Не

тот же ли самый малороссиянин, который не знает дороги до села, отстоящего за десять верст, превращаясь в казака, грабил берега Малой Азии? А 1612 год не доказал ли, что русские сознают себя единым и самостоятельным народом? А эти общества трезвости, возникающие сами собою в народе, для которого было единственное *веселие пити*, не показывают ли возможность дружного и сильного пробуждения чувства человеческого достоинства? Нет, не мы предлагаем народу нравственное образование, а он сам его хочет, просит и требует от нас, обязанных своим образованием его тяжелым трудам.

С другой стороны, показывая совместимость патриархальной нравственности с понятиями и поступками вовсе не нравственными, мы не хотели этим унизить патриархальной нравственности, а только хотели показать ее недостаточность при дальнейшем проникновении в народ общей европейской цивилизации, входящей в него покуда одною своею материальной стороной. Точно так же, утверждая, что односторонняя цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность, мы вооружаемся не против цивилизации, а только против ее односторонности. Мы желали бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодовитого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская в полном смысле этого слова. Мы желали бы, чтобы не железные дороги, не промышленность со всем своим золотом и со всей своей грязью, не столичный и фабричный разврат, не промышленническая литература, рассчитывающая на трудовой грош крестьянина, а *Церковь и школа*, не разрушая, а освящая и озаряя светом мысли и чувства семейный быт и оставляя ему то, что принадлежит по праву всякому христианскому семейству, вывели наш простой народ из тесной отжившей сферы исключительно патри-

архального быта в более обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества.

Взглянув на то, что до настоящего времени было сделано для правильного умственного и нравственного развития сельского населения, мы должны будем сознаться, что сделано очень немного. Не только что число сельских школ весьма незначительно – это бы была еще не беда, потому что из немногих, но хорошо устроенных школ легко и без насильственных мер возрождаются новые, – но что и те школы, которые существуют, если и учат чему-нибудь и как-нибудь, то уже решительно нисколько не воспитывают своих учеников ни умственно, ни нравственно и не действуют нисколько на правильное развитие народного характера, потому что сами не имеют никакого характера. Мы скажем немногое, если скажем, что самое понятие народной школы у нас не уяснилось, так что не только в практике, но и в литературе нашей нисколько не определилось, что такое должна быть наша народная школа, какие условия должна она выполнять и к какому результату стремиться, не говоря уже о том, что мы решительно не имеем ни народных учителей, ни народных учебников, ни народных книг для чтения.

Что низшие слои русского народонаселения нуждаются в школах, это, кажется, не требует доказательств. Но обладает ли это население достаточными средствами, чтобы иметь хорошо устроенные школы? Что касается до средств материальных, денежных, то мы скажем утвердительно, что эти средства есть или, по крайней мере, могут быть отысканы, хотя хорошие школы, особенно в первое время, стоят недешево.

Весь откупной сбор или, лучше сказать, расход народа по этой статье разделяется сам собою на три части. *Косвенный налог*, идущий на покрытие государственных нужд. Эта часть откупного сбора в том или другом виде, в виде ли прямого налога или в виде какого-нибудь дру-

гого, косвенного, будет существовать всегда и не только не должна уменьшаться, но должна развиваться вместе с развитием государственной жизни и государственных потребностей. Вторая часть откупного сбора идет на покрытие издержек по самой процедуре собирания налогов: на наем конторщиков, акцизных, целовальников и тому подобных господ. Но половины третьей части откупного сбора, половины тех миллионов, которые пошли в сундуки самих откупщиков или издержаны на разные откупные роскоши: на шампанское, актрис, орловских рысаков, поездки за границу с курьерами, неслыханные кареты, в которых бы откупной вельможа мог и спать и есть, было бы достаточно для самого блестящего устройства народных школ. Но были ли бы и тогда у нас хорошие народные школы – это еще вопрос.

В денежном отношении мы заметим только одно, что устройство хороших народных школ, правильно развивающих и правильно воспитывающих народ, есть одна из самых выгодных и самых прочных финансовых операций. Развивая умственные и нравственные силы народа, обогащая его полезными знаниями, возбуждая в нем разумную предприимчивость и любовь к труду, поощряя его воздерживаться от диких, непроизводительных издержек (каковы, например, издержки на пьянство, поглощающие разом и деньги, и ум, и время, и силы), укореняя в массах простого населения правильный и ясный взгляд на необходимость администрации, законов и государственных издержек, – истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство и льется само собою, без всяких насильственных мер: время, труд, честность, знание, уменье владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека – эти единственные творцы всякого богатства.

Итак, в денежном отношении нет больших препятствий к устройству хороших народных школ, по крайней мере в

очень многих местностях России. Если в каком-нибудь селе, имеющем население до полутора тысяч душ мужского пола и где откуп пожинает десятки тысяч, нет не только хорошей, но даже никакой народной школы, стоящей десятки рублей, то причины этого до́лжно искать, конечно, не в недостатке денежных средств. Но если мы оставим финансовый вопрос в стороне и обратимся к моральным средствам, то увидим, как мы уже заметили выше, что у нас нет покудова средств создать правильную народную школу: ни учителей, к тому приготовленных, ни книг, для того годных, ни даже самого понятия о том, чем должна быть русская народная школа.

Однако же пусть читатель не придает этим обвинениям больше тяжести, чем они имеют; пусть припомнит он, что и в самой Германии, образование которой столькими столетиями опередило наше, нет еще и ста лет, как начала образовываться правильная народная школа и учительские семинарии стали давать в значительном количестве народных учителей, приготовленных к своему делу. В благородном нетерпении нашем видеть у себя поскорее все то хорошее, что мы видим в других странах, мы не должны забывать заглядывать в историю, которая скажет нам, как медленно и постепенно вырабатывалось у других это хорошее, преодолевая тысячи препятствий и уясняясь, укрепляясь и развиваясь именно в этой самой борьбе. Мы не должны забывать, что народная школа не принадлежит к тем явлениям народной жизни, которые могут быть целиком пересажены из одной почвы в другую и приняться в среде народа. Конечно, мы можем занять много полезных педагогических изобретений у западных наших братий, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы и созданы нами самими, сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии. Вот почему пусть читатель видит в наших обвинениях, касающихся всех нас, посвятивших себя более или менее делу народного

образования, скорее сильное желание обратить внимание общества на крайнюю современную потребность учреждения правильных, воспитывающих народных школ, чем желание высказать бесполезный и обидный укор.

До сих пор у нас не выработалась идея народной школы: значит, не пришло время этой идеи; но теперь, как нам кажется, это время настало, и если не сама идея, которая выработается, может быть, нескоро, то, по крайней мере, потребность этой идеи высказывается повсюду с необыкновенной силою. Сочувствие публики к педагогическим вопросам, возникшие как бы из земли сотни воскресных школ, школ для бедных, женские училища – доказывают, что время действительной народной школы настало.

Теперь, именно теперь, когда нас ожидают глубокие общественные преобразования, коренная перемена в сельском быту, появление в обществе двадцати миллионов новых граждан, финансовая реформа, сети железных дорог и вследствие того проникновение промышленности и торговли с их хорошими и дурными спутниками в отдаленнейшие захолустья, когда грамотность, потребность которой выказывается все сильнее, грозит сойтись с подонками нашей литературы; когда сам народ обществами трезвости высказывает потребность нравственного преобразования – до́лжно наконец серьезно подумать об устройстве русской народной школы.

Теперь только стала она возможной и в то же время сделалась необходимой. Теперь это уже не преждевременная прихоть, не страсть к подражанию, не роскошь и даже не просто хорошее богоугодное дело, но насущный, жизненный вопрос, настоятельно требующий разрешения и от разрешения которого, более или менее удачного, зависит правильный исход всех прочих реформ, начатых или предполагаемых в настоящее время.

В решении столь важного общественного вопроса должны принять участие и литература и все общество, по-

тому что в деле общественного воспитания общественное мнение всегда будет играть важную роль; но главными участниками в практическом разрешении этого вопроса явятся, без сомнения, с одной стороны – Церковь, с другой – все наше учебное и ученое сословие, представители духовного и представители светского образования. По коренному смыслу христианской религии духовный пастырь должен быть не только служителем алтаря, не только проповедником слова Божия, но наставником и учителем. На обязанности его лежит не только принятие в недра Церкви нового христианина посредством таинства Крещения, но и введение его в смысл христианских истин и в нравственный храм христианства. Оставляя в стороне небесное назначение религии, как приготовительницы христианина к будущей жизни, мы полагаем, что христианский пастырь имеет назначение умственно и нравственно возвышать людей и в этой жизни и открывать источник того благодетельного влияния, которое христианская религия оказала на умственное и нравственное развитие человеческих обществ; словом, что духовные пастыри наши должны приготовлять в нас не только членов Церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священнослужительской, но является самым необходимым ее дополнением. Может ли быть для служителя алтаря и проповедника слова Божия какая-нибудь деятельность приличнее воспитания молодых поколений?

Какое общество может быть приличнее для проповедника религии Спасителя, как не общество детей, которыми так любил Себя окружать Богочеловек и заботу о которых Он так строго заповедал Своим ученикам? Но, с другой стороны, искусство воспитания выросло медленным, историческим путем, и тот, кто хочет воспитать детей, должен посвятить много времени этому искусству. Теперь едва ли уже можно сомневаться в том, что для воспитателя недоста-

точно быть только учителем и что для самого учителя недостаточно знать, чему учить, но дóлжно еще знать, как учить, и не только знать теоретически, но и уметь практически. Неудачные опыты нашего учения и воспитания, кажется, должны были уже убедить всех, что искусство воспитания, как и искусство врачевания, требует долговременной специальной теоретической и практической подготовки. Мы считаем совершенно приличным и даже в высшей степени полезным, чтобы духовные лица могли стоять во главе не только народных школ, но быть наравне со светскими лицами начальниками и главными распорядителями и в других, высших школах. Но для этого надобно, чтобы они по своему общему образованию и по своему педагогическому подготовлению были способны к такой всесторонней воспитательной деятельности. Однако состояние наших духовных училищ, в которых совершенно нет никакой педагогической подготовки, и даже отчасти способ преподавания Закона Божия в наших светских училищах является практическим доказательством того, что наше духовенство очень мало знакомо с педагогическим искусством и в этом отношении во многом еще находится на той ступени, на которой схоластика оставила искусство воспитания. Вот почему мы считаем необходимым педагогическую подготовку, сообразную с требованиями новейшей педагогики, для лиц, назначающих себя к занятию духовных должностей, если с этими должностями желают соединить педагогическую деятельность.

Дело не в том, кто – духовное или светское лицо – должен заведовать народной школой; но в том, чтобы заведующий народной школой был истинный христианский воспитатель, истинный педагог по призванию, по цели, по занятиям и искусству; простая добросовестность должна удерживать каждого из нас от возложения на себя обязанностей, искусство исполнения которых нам чуждо. Но в том-то и беда, что не многие у нас еще и до сих пор убеждены,

что воспитание есть искусство, и притом искусство нелегкое, хотя, казалось бы, результаты, которых мы до сих пор достигали в воспитании, могли убедить в этом каждого. Но если необходимо, чтобы духовные лица, посвящающие себя воспитательной деятельности, были хорошими педагогами, то, с другой стороны, необходимо также, чтобы светские лица, принимающиеся за воспитание, особенно простого народа, были не только хорошие педагоги, но и истинные христиане по своим стремлениям и убеждениям, насколько убеждения человека доступны взору других людей. Как только мы захотим отделить непереходимой гранью преподавание Закона Божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве, и для нас нехристианская педагогика есть вещь немыслимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди.

Можно ли себе представить, например, сколько-нибудь сносного учителя грамотности даже, который бы не коснулся религиозных истин, если только он не занимается одним механизмом чтения, убийственным для детской головы. Мы требуем, чтобы учитель русского языка, учитель истории и т.д. не только вбивали в голову своим ученикам факты своих наук, но развивали их умственно и нравственно. Но на чем же может опираться нравственное развитие, если не на христианстве? Если такое отделение провести последовательно, то можно даже отцу и матери запретить внушать религиозные истины своим детям.

Мы будем еще говорить впоследствии о том вредном влиянии, которое имеет разделение между многими преподавателями в младших классах всех наших училищ, влиянии, подкапывающем под самый корень нравственную силу воспитания. Но, конечно, о таком разделении, когда дело касается народной школы, и речи быть не может. В этой сфе-

ре своей учение не может еще подразделяться на различные науки и должно быть единственно только средством к общему умственному и нравственному развитию. Внести в народную школу какое бы то ни было разделение наук между различными преподавателями – значит нарушить основной характер народной школы, для преподавания в которой преподавателю не нужно ни иметь богословских познаний, ни уметь читать по-еврейски, гречески, ни быть словесником, историком, геологом; но просто всесторонне образованным христианином, имеющим призвание к педагогической деятельности и знакомым теоретически и еще более практически с искусством воспитания. Такого соединения в одном лице требуем мы не только потому, что легче и полезнее иметь одного посредственного воспитателя, чем пять или шесть плохих преподавателей, но и потому, что лучше иметь одного хорошего воспитателя в народной школе, чем целый десяток отличных учителей. Всякое же раздробление предметов в школе, назначенной для простого народа или детей младшего возраста, необходимо и неизбежно превращает воспитателя в учителя.

Воспитателем в народной школе вообще не может быть такой человек, который не знаком настолько с христианской религией, чтобы не быть в состоянии сообщить одиннадцатилетним крестьянским детям тех религиозных понятий, какие только они могут принять по их возрасту и развитию. Такой воспитатель вообще не может быть воспитателем, и тем более воспитателем в народной школе.

Таким образом, мы полагаем, что в народной школе воспитателем может быть одинаково как светское, так и духовное лицо, только бы они были подготовлены к делу воспитания; что дело народного воспитания должно быть освящено Церковью, а школа должна быть преддверием Церкви.

При этом мы считаем удобным выразить вообще желание, чтобы наше светское образование сблизилось с религиозным; особенно, приступая к делу народного воспитания,

весьма полезно бы было, чтобы для светских лиц была открыта возможность полного богословского образования – в семинариях ли или в университетах, и чтобы для лиц духовного звания сделалось доступным полное педагогическое образование. Тогда только мы вправе будем ожидать плодовитого сближения между этими двумя сторонами русской жизни – между образованием и Церковью. Если этого сближения еще не произошло, то в этом никак не виноваты основания православной религии, потому что православие есть единственная религия, представляющая все условия для такого движения.

Оставляя в стороне чисто религиозное значение православия и глядя на него только со стороны жизни земной, общественной, мы видим в нем единственную религию, которая, сохраняя нерушимо не только общие, основные истины христианства, но и свои древние формы, может стать религией великого и образованного народа, быстро и неуклонно идущего по пути общей европейской цивилизации. Католицизм не истинами христианства, а своей иерархией поставил препону цивилизации народа, и эта препона оказалась бессильной. Земное владычество, а не польза народная, было главным мотивом католических прелатов. Характер протестантизма определяется всего лучше его названием – это вечная протестация, вечное отрицание, которое не может остановиться, не отказавшись от собственного своего характера. Протестантизм силен лишь только до тех пор, пока протестует; но как только захочет остановиться, превратиться в ортодоксию, так и обнаружится неопределенность его границ. Вся история протестантизма проходит или в протестациях, а тогда она блестяща и возбуждает сочувствие, или в попытках остановиться, и тогда она темна и возбуждает неудовольствие. Протестантизм раз сдвинулся с исторических основ, и теперь ему трудно остановиться. Но, видя все коренные недостатки протестантизма, мы не можем не сознаться, что он, по крайней мере, некоторое

время, соединивши церковь с школой, имел сильное влияние на возвышение уровня народной нравственности.

Православная религия величественно идет по средней, истинной дороге; она, свято сохраняя древние формы христианства и не объявляя римских притязаний на земную власть, благословляет и освящает всякий истинный прогресс. Сохраненные православием древние, бесконечно глубокие и полные мысли формы христианства открывают возможность бесконечного, прогрессивного углубления в себя как для младенчествующего народа, так и для народа, обогатившегося всеми плодами образования. Церковь православная никогда не сделается государством и никогда не превратится в школу; она останется всегда вечным, неземным учреждением.

Наши духовные пастыри сберегли для нас драгоценное сокровище; но сохранением чистоты догматов веры, вечным, неумолкающим служением алтарю не ограничиваются их обязанности: они должны вводить народ в таинственный смысл этих догматов и в нравственный храм христианства. Но для этого, как мы уже сказали, недостаточно одного служения алтарю и одной проповеди; к этому должно присоединиться и учение. Но кто хочет учить, тот должен снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу, быть не только христианским священнослужителем, но и христианским педагогом.

Не забудем, что величайшие двигатели дела народного воспитания: Франке[11], Песталоцци, Арнольд[12] именно в христианстве почерпали силы для своей плодовитой и энергической деятельности, пересоздавшей воспитание Европы.

## II

Задумав высказать наше мнение о нравственном элементе в русском воспитании, мы скоро убедились, что из-

брали такой предмет, богатого содержания которого не исчерпать не только одной или двумя, но целым рядом журнальных статей, а потому, чтобы не говорить обо всем слишком поверхностно, мы просим позволения у наших читателей, несмотря на общее заглавие и этой второй статьи, говорить в ней только о семейном воспитании нашего дворянства, предоставляя себе право поговорить в другое время как о воспитании остальных классов русского общества, так и о нравственном элементе именно в школьном воспитании, а равно и о том чисто аристократическом оттенке, который придает совершенно особый характер воспитанию в некоторых семействах.

Мы выбрали для нашей статьи воспитание дворянства не только потому, что с этим воспитанием мы знакомее, чем с воспитанием других классов, но и потому, что именно из этого класса выходит несравненно бóльшая часть лиц, на нравственное достоинство которых преимущественно опирается наша государственная служба, наша литература и наше общественное образование.

Класс среднего, мелкопоместного и вовсе беспоместного дворянства, который по преимуществу может быть назван служебным, сливающийся в высших пределах своих с аристократическим слоем и гораздо резче отделяющийся от низших слоев общества, часто подвергался более или менее справедливым нападкам со стороны нашей литературы, причем нередко забывалось, что именно этому самому классу, из которого возникает наше чиновничество, обязана Россия большей частью лучших деятелей ее цивилизации во всех отраслях общественной жизни. Припомним себе только то, что большей частью наши великие полководцы, наши писатели и профессора вышли именно из этого класса и что с историей его до сих пор связана преимущественно история государственного управления, образования и литературы, и мы будем снисходительнее смотреть на недостатки его воспитания, чувствуя, что в

этом воспитании должны быть и существенные достоинства, если оно могло породить столько достойных уважения личностей, которым русский народ обязан лучшими проявлениями своей жизни.

Прежде чем мы приступим к перечислению достоинств и недостатков в воспитании детей этого сословия, мы должны сделать небольшую оговорку. Высказывая какой-нибудь недостаток в воспитании дворянского класса, мы никак не хотим сказать, чтобы этот недостаток был общим для всякого дворянского семейства. Если Гоголь рисовал своего городничего, то, вероятно, ему было небезызвестно, что не все русские городничие похожи на Сквозника-Дмухановского. Не имея никаких претензий даже на малейшую долю искусства великого художника, мы тем не менее считаем и себя вправе, выставляя тот или другой, по нашему мнению, типический, недостаток воспитания, не говорить о множестве исключений, хотя, как мы сказали выше, именно эти самые исключения и дали нам желание выставить более общие недостатки. С другой стороны, выставляя многие из этих недостатков и достоинств, мы сознаем, что они общи не одному дворянскому классу. Мы, если хотите, будем говорить и в этой статье о нравственном элементе в нашем семейном воспитании вообще, но перед нашими глазами преимущественно будет находиться то воспитание, с которым мы наиболее знакомы, – воспитание среднего дворянства.

Патриархальность во взглядах на нравственные отношения, которую мы указали в низших слоях русского народа, является такой же характеристической чертой в нашем дворянстве.

Стоит присмотреться к общественным отношениям в наших дворянских или служебных кружках, чтобы заметить, что в понятиях о нравственности и здесь патриархальный элемент сильно преобладает или, по крайней мере, преобладал до сих пор над элементом государствен-

ным и гражданским. Человек, умеющий себя держать прилично в обществе, строго соблюдающий вместе с тем прихотливые условия мелкой общественной честности, хороший семьянин, исполняющий в то же время внешние религиозные обряды, гостеприимный хозяин и человек, не нарушающий своего дворянского слова, честный плательщик своих долгов, сделанных на честное слово, и особенно карточных, человек, не позволяющий себе безнаказанно наступить на ногу, может, наверное, рассчитывать на полное общественное уважение во многих кружках, хотя бы источники его доходов были самые вредные, хотя бы его благоденствие коренилось в казнокрадстве, во взятках и угнетении собственных крестьян. Здесь снова не в том дело, что существуют взяточники, казнокрады и люди бесчувственные, не имеющие понятия не только о любви, но даже о христианском сострадании к меньшим братьям; но в том, что общество часто мирится с такими людьми, что оно широко раскрывает для них свои двери, что такие лица являются часто любимейшими членами многих общественных кружков, приятнейшими собеседниками, выгоднейшими женихами, руководителями удовольствий, законодателями общественного мнения и так далее... Беда не в том, что существует эта язва, обессиливающая государство, но в том, что мы называем эти язвы маленькими грешками, которые очень легко извиняем и в себе и в других. Беда в том, что наши христианские убеждения так легко примиряются с этими страшными язвами и что совесть наша, которая мучит нас за нарушение каких-нибудь семейных отношений, нередко легким вздохом, похожим более на зевок, чем на выражение раскаяния, разделывается за самые тяжкие общественные грехи. Как часто нам удавалось слышать, что какой-нибудь почтенный отец семейства, составивший себе благоприобретенное состояние на службе, говорит своим близким знакомым и детям, что вот-де, благодаря Бога, он устроил

и то и се, имеет и дом, и капиталец, и чины, и ордена, пользуется общественным уважением и любим своими приятелями; что вот-де и вы, дети, не забывайте Бога, молитесь усерднее, и он вас не оставит и т.п. Такие речи не раз удавалось слышать каждому из нас, и общественное мнение нередко оправдывает такие речи, и человек, который в своем состоянии не может упрекнуть себя ни одним неправильно нажитым грошом, растворяет часто настежь свои двери для благоприобретателей подобного рода. Как часто нам удавалось видеть, что какая-нибудь заботливая мать отыскивает для своей дочери именно такого жениха, который бы обладал или, по крайней мере, мог обладать тепленьким местечком, человека солидного, что на служебном языке почти всегда означает человека, умеющего обращать свое официальное положение в свою собственную пользу. «Вы теперь уже семьянин, – часто говорят новому мужу или новому отцу семейства, – и вам пора уже оставить все фантазии молодости, сделаться человеком солидным, позаботиться о семье». И эти заботы о семье заводят часто человека в самую грязную яму.

Женщины в заботах о семье естественно идут еще дальше мужчин. Получив поверхностное, по большей части внешнее образование, недостаточно развитые для того, чтобы понимать какие-нибудь серьезные общественные отношения или свести идеи частного и общественного блага, проникаются они в семействе еще исключительнее, чем мужчины, эгоистическими началами. Им нередко кажется, что весь мир, все государственное устройство, вся служба только для того и существуют, чтобы их милым деткам было хорошо. Их семья делается для них средоточием вселенной, и даже в самой религии видят они средство только семейного благополучия и благосостояния. Они молятся горячо, но молятся единственно о счастье своих детей, то есть об их здоровье, богатстве, будущих чинах, крестах, имениях и проч. и проч. Интересы госу-

дарства, интересы народа, науки, искусства, литературы, цивилизации, христианства для них чужды или, лучше сказать, все это для них существует настолько, насколько может принести пользы их детям. Лакедемонянка, подавая щит своему сыну, говорила ему: «Возвратися или с ним, или на нем». Наша современная мать, приготовляя сына к жизни, наоборот, думает нередко только о его счастье, а не о его нравственном достоинстве, и часто желает ему счастья, во что бы ни обошлось оно государству, человечеству и собственному нравственному достоинству ее сына. Мы понимаем всю узость воззрений спартанки; но если христианство расширило тесные пределы исключительного общества не только до пределов человечества, но и до безграничности вселенной, то, конечно, этим самым оно не сняло с нас обязанности жить для блага и истины и служить им точно так же, как служил спартанец тесной идее своей отчизны. Но много ли найдется между нашими родителями таких, которые бы серьезно, не для фразы только, сказали своему сыну: «Служи идее христианства, идее истины и добра, идее цивилизации, идее государства и народа, хотя бы это стоило тебе величайших усилий и пожертвований, хотя бы это навлекло на тебя несчастье, бедность и позор, хотя бы это стоило тебе самой жизни». А такие слова были бы не более как христианским переводом слов лакедемонянки, и, скажем более, идея, выражающаяся в этих словах, есть единственная идея, на которой может основываться истинное христианское воспитание. «Ищите прежде всего Царствия Божия, – говорит Спаситель, – и все остальное само собою приложится вам». А что же такое Царствие Божие, как не царство веры, истины и добра? Но мы поступаем не так: мы готовим детей наших не для борьбы с жизнью, а только для того, чтобы им было удобнее плыть по ее течению. Если мы и советуем им молиться, то прибавляем при этом: молись и будешь счастлив, т.е. будешь здоров, умен, богат, в чи-

нах и т.д., забывая те евангельские слова, где выражено, что всех сих благ ищут язычники, и где христианское понятие о счастье навсегда отделено от языческого. Да, мы смело высказываем, что семейный эгоизм наш отравляет в самом корне наше общественное воспитание, – это его глубочайшая язва, из которой, по нашему мнению, проистекают все остальные болезни, и этих болезней не излечить никакими эгоистическими философскими теориями и никакими материалистическими воззрениями на жизнь. Если мы будем говорить человеку, что весь он грязь, что все и вся жизнь человечества есть дело случая, что все исчезнет вместе с нами, что прогресс развития истины и добра есть создание болезненной фантазии, боящейся смерти, – то я не думаю, чтобы такими фразами мы могли исцелить эту общественную язву.

Конечно, никто не потребует от нас, чтобы мы в одной короткой журнальной статье обрисовали все то многоветвистое дерево зла, которое вырастает из плодовитого зерна семейного эгоизма. Мы укажем только на некоторые наиболее кидающиеся в глаза явления.

Русских отцов и матерей семейства из дворянского круга никак нельзя упрекнуть в том, чтобы они мало занимались воспитанием своих детей: напротив, в большей части дворянских семейств воспитание составляет главную заботу родителей, цель их жизни, пред которой часто преклоняются все другие цели и побуждения. Многими родителями овладевает даже истинная страсть к воспитанию, и иные дворянские дома, где есть пять, шесть человек детей в учебном возрасте, превращаются в настоящие жидовские школы. Во всех комнатах и во всех углах, на шкапах и за зеркалами, на столах и под столами вы заметите следы самой яростной воспитательной деятельности: там мальчик зубрит французскую грамматику, там девочка твердит вокабулы, там Петруша отхватывает страницу из Священной истории, там Ванюша выкрикивает европейские реки, там

раздаются крики Саши, на леность которого пожаловался учитель. Отец и мать принимают самое деятельное, самое живое участие в детских занятиях. Он силится припомнить полузабытые им правила арифметики; она зорче всякой классной дамы следит пальцем по книге, прослушивая урок сына или дочери, и только по временам, бедная, глубоко вздохнет, подумав о том, как долго еще до того счастливого времени, когда дети ее наконец будут иметь право бросить все эти мучительные книжки и позабыть навсегда то, что в них написано, – когда, исполнив наконец все прихотливые требования экзамена, ее милые дети получат билет для выхода на общественную сцену и займутся существенными интересами жизни: теплыми и видными местами, выгодной женитьбой и прочими прекрасными и истинно полезными вещами. Наши предки не понимали прихоти Петра Великого, гнавшего их насильно к образованию, но и мы сами еще едва ли вполне сознали его потребность: чувствуем только, что в настоящее время без него обойтись нельзя, что без него и в общественной жизни, а главное – в службе – нашим детям придется плохо, и со вздохом покоряемся злой необходимости. Отсюда проистекает и тот апатический, мрачный взгляд, которым наше общество смотрело до сих пор на своих педагогов: таким взором встречает иногда больной цирюльника, который пришел вырвать ему зуб.

Благодаря Бога, в последнее время сильно стала пробуждаться более живая и разумная потребность образования; но покуда это еще какое-то неясное чувство, скорее страх темноты, где всем нам приходилось плохо, чем любовь к истинному свету. От этого первого побуждения до сознания истинного, христианского значения образования еще далеко.

Нет! В недостатке заботливости о воспитании детей нельзя упрекнуть наших родителей: этой заботливости так много, что если бы она была направлена на истинный путь, то воспитание наше достигло бы высокого развития. Но, вы-

ходя из источника семейного эгоизма, заботы эти приводят часто к печальным результатам и скорее мешают, чем помогают правильному общественному воспитанию. По большей части детей не воспитывают, а готовят, чуть не с колыбели, к поступлению в то или другое учебное заведение или к выполнению условных требований того общественного кружка, в котором, по мнению родителей, придется блистать их детям. Вот откуда происходят те, поистине дикие, заботы о французском языке, которые так вредно действовали на воспитание многих; вот откуда происходят и те странные вопросы, которые нам часто приходилось слышать: «По каким учебникам проходится арифметика или география в таком-то заведении? – Я готовлю туда сына или дочь», и т.п. И напрасно бы вы старались отделаться ответами, что требуются вообще такие-то и такие-то познания, а не знание тех или других учебников. «Нет, все-таки вернее», – ответит вам родитель. И из этого неважного обстоятельства вы уже можете заключить, какой характер имеют его воспитательные заботы. Напрасно старались бы вы уверить какую-нибудь родительницу, что слишком раннее изучение иностранных языков сильно вредит правильному умственному развитию ребенка. Если вам и удастся доказать ей эту истину совершенно ясно, то она, может быть, и вздохнет, но скажет: «Все это так, но как же обойтись-то без французского языка, а станут дети изучать его позже, то никогда не приобретут хорошего выговора». И для этого хорошего выговора жертвует она иногда не только умственным развитием, но и нравственностью своих детей, вверяя их иностранным авантюристам и авантюристкам. «Зачем вы учите вашу дочь музыке? – спрашиваете другую мать. – У нее нет никаких музыкальных способностей, и она никогда не полюбит музыки». Но в голове заботливой родительницы уже проносятся женихи, для которых невеста с музыкой так же необходима, как невеста с французским языком для Анучкина в гоголевской «Женитьбе». «Выйдет замуж, может музыку и

бросить, – думает про себя заботливая мать, – а до тех пор пусть поиграет». И мучит понапрасну и учителя, и дочь. Не из этого ли же источника проистекает презрение к отечественному языку и к отечественной музыке? Разве нет еще теперь матушек, которым сын или дочь доставят большее удовольствие, сделав ошибку в русском языке, показывающую, что иностранный элемент начинает решительно преобладать в их головах; тогда как ошибка их во французском языке доводит иногда слабонервную матушку до истерики и слез. Это, видите ли, так мило, так аристократично – ошибаться по-русски: и, к сожалению, это действительно очень аристократично. Не из того же ли источника происходит и то, что наши прекрасные русские песни и наши дивные славянские мотивы, которыми так дорожил великий Бетховен, остаются в полном пренебрежении и вымирают даже в устах кормилиц и нянек, хотя они долго убаюкивали этими песнями детство русского человека. Глупейшие романсы, самым жалким образом исполненные итальянские арии – все это так аристократично!

Аристократичность, стремление лезть вверх, дать своим детям такое образование, чтобы они стали выше нас в обществе, чтобы они выбрались из того положения, в котором мы сами стоим, – вот один из главнейших мотивов нашей семейной воспитательной деятельности. Всякая сколько-нибудь здравая педагогика говорит нам: воспитывайте ваших детей так, чтобы они, выросши, были довольны не только тем положением, в котором находились их родители, но и гораздо более скромным. Но наша практическая семейная педагогика говорит другое. Мы все мало думаем о том, чтобы быть полезными на том месте, на котором стоим, но стараемся лезть все вверх да вверх и если не можем сами забраться выше, то хотим подставить лестницу хотя бы нашим детям. Это семейное тщеславие – одна из отличительных черт русского воспитания, и к каким диким и жалким явлениям оно часто нас приводит!

Вот отец и мать, не понимающие ни слова ни на одном иностранном языке, наполнили свой дом иностранцами и иностранками и ходят в собственной своей семье, как в лесу, не понимая ничего, что вокруг их делается и говорится. Вот папаша, обладающий грубейшими манерами полкового писаря, заботится об аристократичности в манерах своих детей и колотит своего сынишку за то, что он поиграл с сыном дворника. Вот господин, дотянувший до статского советника, бьется из всех сил, чтобы втиснуть своего сына в аристократическое училище, и т.д.

Сколько жалких, и смешных, и безобразных явлений! Если бы родители заботились о том, чтобы дети их получили лучшее воспитание, чем получили они сами, – то это было бы очень утешительное явление. Но разве это забота о воспитании? Нет, это только желание блеснуть другим в глаза, стать на голову другим.

Как часто беднейшие люди растрачивают последние крохи, чтобы дать блестящее воспитание своим детям, и потом удивляются: почему эти дети, воспитавшись между детьми людей богатых и знатных, делаются или несчастными, или ни к чему негодными, или даже мелкими плутами, которые различными проделками поддерживают себя в высшем кругу. Как часто такие родители с накипевшей горечью в сердце говорят своим страдающим или беспутным детям: «Мы ничего не жалели для вашего воспитания, мы отказывали себе в куске хлеба, чтобы дать вам воспитание самое блестящее, какое получают только дети князей и графов, – и что из вас вышло?» – Бедные родители, жалкие дети! Да разве это было воспитание, а не дрессировка простой крестьянской лошади, которой назначено пахать землю, на манер дорогого английского коня? Разве воспитание чем аристократичнее, тем и лучше?

Менее вреда, но тоже достаточно, производит другое, более мелкое проявление тщеславия в воспитании. В ином семействе не пропустят ни одного знакомого, чтобы не по-

казать ему, как хорошо дети декламируют стихи, как хорошо они танцуют, как говорят по-французски и т.п. Эти семейные публичные экзамены еще смешнее и вреднее публичных экзаменов многих наших учебных заведении. Как часто на этих экзаменах воспитание так противоестественно борется с врожденной драгоценной стыдливостью детей; как часто раздувают в них самолюбие, зависть, тщеславие, нахальство, кокетство с такою заботливостью, как будто бы это были лучшие человеческие добродетели.

Под влиянием этого-то семейного эгоизма и проистекающего из него тщеславия портится не только умственное, но и нравственное образование наших детей: как часто подавляем мы в них драгоценнейшие свойства души человеческой единственно только потому, что они проявляются не в тех формах, которые мы условились называть приличными. Эгоизм, самолюбие, тщеславие делаются побудительнейшими мотивами воспитания. «Учись хорошенько, будешь умнее других, будешь богат, в чинах, выйдешь в люди, станешь человеком»; но под этим словом «человек» разумеется вовсе не христианское понятие. Этот выход в люди перепортил у нас уже не одно поколение. По нашему понятию, люди где-то вверху, выше нас, а не наравне с нами и тем более не внизу нас. «Тебе неприлично» – вот фраза, которая чаще всего слышится в нашем семейном воспитании. «Благовоспитанный мальчик не должен ходить на кухню; благовоспитанная девушка не должна говорить правду всякому встречному» и т.п.

Кстати о кухне: влияние кухни, передней и девичьей на воспитание русского дворянства было очень сильно и принесло немало вреда. Крепостные крестьяне наши, по большей части, в своем быту и в своей нравственности мало отличаются от крестьян казенных; но дворовые наши составляют совершенно особое сословие, которое имело большое влияние на воспитание русского дворянства. Если бы для наших дворян было дорого истинное, а

не фальшивое воспитание детей, то нет таких пожертвований, на которые они не должны бы были решиться, только бы отделаться от крепостного состояния.

Требовать нравственности от дворовых людей, и особенно от тех, которые стоят ближе к господам, значило бы требовать осуществления психологической невозможности. Нравственность и свобода – два такие явления, которые необходимо условливают друг друга и одно без другого существовать не могут, потому что нравственно только то действие, которое проистекает из моего свободного решения, и все, что делается несвободно, под влиянием ли чужой воли, под влиянием ли страха, под влиянием ли животной страсти, есть если не безнравственное, то, по крайней мере, не нравственное действие. Поскольку вы даете прав человеку, постольку вы имеете право требовать от него нравственности. Существо бесправное может быть добрым или злым, но нравственным быть не может.

Но если нравственность невозможна для существа, лишенного прав, то она невозможна и для того, в чью пользу лишается человек своих человеческих прав. Славянской природе нашей и христианству мы обязаны тем, что крепостное состояние не превратилось у нас в рабство. Мы сказали: славянской природе – именно потому, что, к величайшему сожалению, видим христианские нации, и теперь сохраняющие институт рабства. Но разве можно обвинять высокое учение Спасителя в том, что оно не принято сердцами тех или других людей вполне или извращено лицемерными, хитросплетенными толкованиями? Христианство не восстановляет раба против господина; это правда, и великая правда; но делает гораздо более: оно уничтожает возможность иметь рабов. Раб может, оставаясь рабом, быть христианином, но истинный христианин не может быть владельцем рабов: если же американский плантатор увертывается от этой аксиомы, то это не потому, чтобы он не понимал ее. К величайшему счастью, рабство было

чуждо славянскому духу прежде даже, чем он просветился Евангелием; а теперь скоро и слабая тень его исчезнет. Правительство наше и дворяне (русские дворяне, конечно, могут это сказать: где же, как не в дворянском классе, созрела мысль о необходимости освобождения крестьян?) – правительство и дворянство, уничтожая крепостное состояние, кладут первый основный камень нравственного воспитания русского общества, и, говоря о дурном влиянии крепостной прислуги на воспитание детей, мы, к величайшему счастью, говорим уже о том, что готово исчезнуть. Влияние это выражалось в прямом воздействии крепостной прислуги на детское развитие; но еще более проистекало из тех отношений, которые существовали между маленьким помещиком и его кормилицей, нянею, лакеем, горничной. Не будем припоминать тех возмущающих душу картин, которыми наполнено детство многих из нас; но скажем только, что это сознание своего права над личностью подобного мне существа и его бесправности в отношении меня было одним из губительнейших влияний, отравляющих воспитание русского дворянства в самом корню. Здесь-то, по нашему мнению, рано вырастала та привычка к произволу, которая делала для нас стеснительным всякое ограничение закона; здесь, может быть, коренится зародыш неуважения к законам государства и к правам других лиц, а равно и неуважение к своим собственным правам. Кто нарушает права другого, тот невольно, в глубине души своей, отказывается от своего собственного. Вот откуда, может быть, проистекала та бесправность отношений, та игра произвола, случая и прихоти, хитрости и силы, раболепства и угодливости, взяток, непотизма и всякого рода окольных путей, которыми так богата летопись нашей служебной деятельности на всех возможных поприщах. Мы почти не верили в возможность законной, прямой дороги и прежде всего, даже иногда без всякой нужды, искали везде и во всем окольной, скрытной тропинки. Нам даже иногда ка-

залось странным, если какой-нибудь чудак приглашал нас идти открыто, по прямой дороге, и часто еще со школьной скамейки молодой человек, руководимый своими родителями и родственниками, а иногда даже начальниками, высматривал уже окольные дорожки жизни. И увы! с грустью вспоминаем многие знакомые нам факты, когда молодые люди, которым с кафедры читали еще об уважении к закону и истине, разнюхивали уже втихомолку тепленькое местечко и влиятельных людей; делали визиты и старались установить связи, которые могли со временем пригодиться в жизни. Даже в отношении к наставникам нередко проглядывал тот же характер, и если какой-нибудь горячий юноша ломил, что называется, напрямик, то старики сомнительно качали головой и действительно угадывали нередко, что ему далеко не уйти. Неудачные же опыты на первых шагах показывали юноше, что те мелочные натуры его товарищей, над которыми он издевался, смотрели на жизнь гораздо умнее, чем смотрел он. Мы так привыкли к тому явлению, что старик-отец часто учит свое дитя отыскивать окольные дорожки в жизни, что и не можем себе представить всей глубины безобразия этого явления. Конечно, мы не приписываем всех явлений подобного рода одному влиянию крепостной прислуги на воспитание; но тем не менее значительная доля их принадлежит именно этому влиянию. Что же удивительного, что, окруженные с самого раннего детства существами бесправными в отношении к нам, мы сами рано привыкли к бесправности? Крепостная кормилица, крепостная няня, крепостная горничная приучили нас с детства к произволу в отношении подобных себе существ, и как трудно было воспитателю развить в ребенке, живущем в такой сфере, чувство нравственного достоинства человека. Мог ли даже говорить воспитатель о христианском понятии брата и ближнего, не возмущая ребенка против окружающей его сферы? А отрицательное направление в воспитании, без сомнения, есть

самое опасное и ложное. Но еще лживее и опаснее, если ребенок замечает, что слова религии и науки только слова, имеющие значение в уроке и никакого значения в жизни. Тут не только нравственный урок пропадает даром, но приносит существенный вред, приучая слух и душу ребенка к таким словам, которые без этого, может быть, когда-нибудь потрясли бы его сознание. Все это он слышал уже не раз, слышал и привык не слышать, видел и привык не видеть, т.е. приобретал именно ту погибельную привычку, которая более всех прочих мешает идти человеку по пути нравственного совершенства. Лучше не говорить вовсе ребенку той или другой высокой истины, которой не выносит окружающая его жизнь, чем приучать его видеть в этой истине фразу, годную только для урока. Нам удавалось слышать не одного домашнего наставника, который отзывался с ужасом о тех препятствиях, какие встречала его воспитательная деятельность во влиянии крепостной прислуги на воспитанника. Правда, во многих дворянских семействах, особенно в богатых, старались по возможности прикрыть эти крепостные отношения; но эта искусственная гуманность редко могла обмануть чуткость детской души; а раскрытая раз, приносила новый вред именно своей поддельностью. Открывая нарочно скрытое от него зло, ребенок учится разом и злу, и средству прикрывать его.

Да, повторим еще раз, акт уничтожения крепостного состояния в России будет написан на страницах русской истории золотыми буквами и составит эпоху и в истории народного воспитания.

## III

Обрисовав мрачные стороны нашего семейного воспитания, нам тем приятнее остановиться на его светлых сторонах.

Если в этой семейной сфере мы нашли мало элементов права, то тем более находим мы в ней элементов родственной любви. Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отрадную черту характера славянской семьи. Трудно выразить в словах, вообще более удобных для выражения грусти или злости, чем отрадного чувства, то особенно светлое нечто, что рождается в душе нашей, когда мы вспоминаем теплоту родимого семейного гнезда. До глубокой старости остаются в нас какие-то задушевные связи с той семьей, из которой мы вышли. Нам как-то трудно представить себе, что эти связи уже разорваны навсегда, и это глубокое семейное чувство пробуждается в нас по временам, несмотря на толпу воспоминаний, проникнутых горечью и желчью.

Мы не знакомы настолько с семейными отношениями других племен и народов, чтобы высказать о них что-нибудь положительное; но нам кажется, что ни у французов, где семейные связи рвутся так легко, ни у чадолюбивых немцев, ни даже в проникнутых мыслью и деятельностью семейных английских кружках нет той безыскусственности, той глубины и сердечности отношений, которые существуют между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками во всякой сколько-нибудь порядочной славянской семье. Есть что-то неуловимо холодное, сдержанное, не высказывающееся в этих условно приличных отношениях, разумно рассчитанных, пожалуй, весьма полезных, но неприятных для патриархального сердца славянина, которые мы замечаем в семействах иностранцев, живущих у нас, и в семейных романах западных писателей. В этих семействах каждый член пользуется большей самостоятельностью, чем у нас; взаимные права и обязанности высказались яснее; но именно, может быть, потому больше холода, больше рассчитанности в словах и поступках. У нас права и обязан-

ности в семействе определены очень плохо, и всякого рода возникающие вопросы решаются не столько по семейному кодексу, сколько по внушению непосредственного, глубоко коренящегося чувства. В сфере-то этого широко развивающегося чувства, принимающего иногда самые дикие формы, но всегда очаровательного, – чувства, которое, может быть, замедлило освобождение крепостного состояния, но зато и помешало ему превратиться в холодное, стальное рабство, и которое, без сомнения, помешает также установлению безжалостных фабричных отношений между владельцем земли и земледельцем, – в сфере-то этого чисто славянского семейного чувства вырастало сердце русского человека, и этому-то чувству обязано оно, быть может, своими лучшими качествами: теплотой, добродушием, желанием какой-то задушевности в отношениях, тем неуловимо прекрасным оттенком, который примиряет нас иногда с самым закоренелым взяточником, когда мы посмотрим на него в его семейном кругу.

Сознаем вполне всю недостаточность наших способностей, чтобы выразить ясно, и притом в нескольких словах, это глубокое, родное и всем нам более или менее знакомое чувство: для такого выражения мало чувства и желания, но нужно художество. Из писателей наших, посвящавших свой талант выражению народной жизни, А. С. Пушкин и И. С. Тургенев более других успели перенести этот родной нам всем элемент в свои художественные создания.

Другую отрадную черту в семейном быту нашего дворянства, общую, конечно, и всем прочим сословиям, составляет сильный, глубоко коренящийся в сердце патриотизм, в котором, пожалуй, проглядывает нередко и тот ложный оттенок, который наша литература назвала квасным. Не забудем, однако ж, что если от нашего патриотизма пахнет иногда русским кваском, то и английский также не лишен запаха ростбифа, пудинга, джина, а немецкий сильно отдает пивом и табаком.

У всякого народа есть свои патриотические предубеждения; но замечательно, что ни одна литература не вооружалась так против этих невинных предубеждений, как наша, объявляющая претензию на бесконечное уважение к народу. Посмотрите, например, с какою любовью Диккенс, которого, надеемся, наши литераторы не могут же обвинить в недостатке европейского образования, рисует самые мелочные привычки доброй старой Англии, привычки иногда чрезвычайно странные и отчасти даже смешные, и как старается он поддержать эти привычки, возбудить к ним любовь и в тех лицах, в которых они под иностранным влиянием начинают исчезать. Что, если бы в нашей литературе какой-нибудь писатель заговорил таким же языком, как Диккенс: каким бы градом колкостей, насмешек, какой бы бранью встретили его многие наши quasi-европейские критики! Это явление стоит того, чтобы о нем подумать. Или уже действительно в нашей русской жизни нет ничего, что бы заслуживало пощады, и мы с головы до ног должны перерядиться в чуждый костюм? Но в таком случае интересно бы знать, какой же костюм нам посоветуют выбрать: английский, французский или немецкий? – потому что нарядиться разом во все немножко неудобно: в платье, сшитом из разнохарактерных лоскутков, мы не будем походить ни на один образованный народ в мире: такое платье, увы, – шутовское платье!

Но, много или мало квасу в нашем патриотизме, только этот патриотизм глубоко вкоренен и в наших дворянских семействах, хотя спит до поры до времени и пробуждается только после какого-нибудь сильного толчка. Мы не будем припоминать здесь всех тех фактов народной жизни, когда патриотизм русского дворянства проявлялся во всей своей силе. Мы все еще недавно пережили эпоху, когда общее народное бедствие не с одного русского человека сорвало французскую, английскую или немецкую маску, и мы не без удивления узнали русских в таких лю-

дях, которых давно считали за чистейших иностранцев; это превращение доходило даже до крайности, и продлись еще немного этот тяжелый, но великий период, и мы уверены, что русская речь зазвучала бы в самых модных салонах и наши православные храмы наполнились бы людьми, которые давно туда не заглядывали. Нет, назло нам самим в нас гораздо более патриотизма, чем мы сами думаем; но много также того прирожденного славянского недостатка, который увлекает нас чужеземщиной далее пределов благоразумия.

Мы считаем выражением патриотизма и те проявления любви к Родине, которые выражаются не в одних битвах с внешними врагами: высказать смелое слово истины бывает иногда гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю, которая авось пролетит и мимо. И в этом отношении история русского дворянства, русской литературы и вообще русского образования, неразрывно связанные между собою, имеют много великих страниц. Да и в настоящее время в каком классе преимущественно началось овладевшее всеми нами глубокое, сильное сознание своих недостатков и желание во что бы то ни стало выйти на лучшую дорогу?

Не будем же слишком строги и к нашему, хотя бы и квасному, патриотизму: это богатая почва, на которой выросло и расцвело множество прекрасных растений. Какое сходство между великолепным цветком лилии и ее некрасивым, запачканным корнем? Но только для ребенка трудно понять, как такой некрасивый корень дал столько роскошных цветов.

Одно беда, что это чувство патриотизма, пробуждающееся по временам с истинно львиной силой, оказывает мало влияния на спокойный ход нашей жизни, на исполнение постоянных, ежедневных наших обязанностей. Нам рассказывали про одного помещика, который, снарядив двух сыновей своих в Севастополь, потом и сам пошел вслед за ними; а между тем этот человек составил себе состояние на

службе самыми подозрительными средствами; явление, к сожалению, весьма возможное!

Вот на уничтожение этой-то раздвоенности нашей природы должно преимущественно действовать воспитание, и если мы не оправдываем тех поддельных патриотических возгласов и даже преднамеренных патриотических неправд, которыми наполнена наша старая литература и наши старые учебники, то тем не менее нам смешно и жалко, больно и досадно слушать и читать, когда какой-нибудь литератор или наставник усиливается доказать, например, что французов в двенадцатом году побили морозы, что в истории нашей все достойно насмешки и презрения, или с наслаждением развенчивает Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковского, Гоголя, показывая детям, какие это были мелочные, пошлые натуры, или доказывает с увлекательным жаром, что ни в нашем прошедшем, ни в нашем настоящем нет ничего такого, на чем могла бы остановиться юная душа с любовью и уважением. Если бы английский, немецкий или французский педагог подметил в ком-нибудь из нас такое направление, то он, без сомнения, взглянул бы на нас с глубочайшим удивлением, как на безумцев, не имеющих ни малейшего понятия ни о душе человеческой, ни о нравственном достоинстве ее, ни о ее воспитании. Нет, это не значит воспитывать душу, а скорее разрушать ее; это не значит оплодотворять природу, а скорое делать ее совершенно бесплодной; нет, это не образование, а дикость, вандализм, потому что только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники, истреблять все и не созидать ничего. А это поистине вандальское, все разрушающее, ничего не сберегающее и ничего не созидающее направление нередко принимается у нас многими за признак высшего европейского образования; тогда как в целой Европе нет ни одного самого мелкого народца, который бы не гордился своей национальностью: даже наш бедный, прижатый к

земле западный брат-славянин, и тот гордо подымает голову, когда затронут его народность и его народную религию. Хотя бы из подражания англичанам, французам или немцам захотели и многие из нас, в свою очередь, иметь, уважать и любить свою народность!

Перечисляя прекрасные, отрадные черты в семейном воспитании нашего дворянского класса, мы, конечно, не можем пропустить той простой, теплой религиозности, которую и теперь еще можно встретить в большей части наших дворянских семейств, за исключением немногих, ударившихся или в модное неверие, или в гнусное ханжество. Эта религиозность редко, правда, бывает вполне сознательна, часто слишком придерживается формы, но тем не менее глубоко западает в детское сердце и иногда, пролежав в нем долго под разными туманными, еще менее сознанными теориями и блестящими фразами, пробуждается потом вновь с необыкновенной силой. Понятно, что религия действует на ребенка, равно как и на младенчествующий народ, более своими формами, чем своим высоким внутренним содержанием. Но если эти формы созданы во времена высочайшего христианского одушевления, то понятно также, что они не могут остаться без нравственного влияния на душу человека. Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы Великого поста и Страстной недели, встречи светлого праздника, Рождества, Крещения и всех тех годичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства.

Чтобы понять значение этих воспоминаний, попробуйте насильно вычеркнуть их из истории вашего детства, и вы увидите, как потускнеет эта светлая, отрадная история. Наши писатели, посвящавшие перо свое описанию быта русского семейства, именно потому не достигали никогда своей цели, что по большей части пропускали этот религи-

озный элемент. Но, даже описывая жизнь английского семейства, лучшие романисты Англии, оставаясь верными жизни, нередко заходят в церковь, на паперть, на погост; тогда как в торжествах английской церкви далеко нет той глубины и полноты, какие есть в торжествах нашей. Вспоминая встречу Нового года, Диккенс рисует привлекательную семейную картину; но разве в этой встрече гражданского условного праздника есть что-нибудь подобное тем воспоминаниям, которые остаются в душе каждого русского человека, умеющего помнить и любить свое детство, от встречи Светлого Христова Воскресения? Недавно нам случилось, впрочем, читать в какой-то очень пошлой повестце насмешливое описание встречи этого праздника. Писатель хотел быть острым, хотел смешить, но показал только, что ум его лишен совершенно юмора, а сердце – чувства и что грязный цинизм кажется ему остроумием. Странное дело! Такие повестцы появляются у нас нередко рядом с теплыми рассказами Диккенса, и тут-то выходит наружу тот безобразный хаос, который часто царствует в наших убеждениях.

Знаем, что не одни подобные остряки, но и многие из нас заходят с циническим сарказмом даже в эту отдаленную область детства, – знаем и жалеем о таких людях: жалеем потому, что все удовольствия удовлетворенного мелочного самолюбия не могут заменить для них тех наслаждений, которые испытывает всякий человек, воспитанный в религиозной семье и имеющий способность возвращаться с любовью к воспоминанию детства. Но если такие лица, разорвавшие всякую связь и со своим детством, и с жизнью народа, вносят свои искусственные, узкие убеждения и в жизнь основанных ими новых семейств, то мы еще более жалеем об их детях: печально и холодно будет их детство, и когда, быть может, охваченные холодом жизни, захотят они отогреться у воспоминаний родимого очага, то не найдут там ни тепла, ни света.

Крестьянин не живет воспоминаниями, потому что в его жизни нет крутых переломов; но посмотрите, как иной бедный петербургский чиновник, занесенный в столицу из деревенской глуши, сидя в своей бедной квартире накануне какого-нибудь большого праздника и прислушиваясь к однообразному, безучастному гулу европейского города, переносится мысленно в свою тихую отдаленную родину и вспоминает, как изменилось и оживилось там все близостью великого дня. Болью и счастьем сжимается его сердце от этих воспоминаний, и часто он спешит в храм, чтобы, по крайней мере, на чуждых ему лицах и в церковном пении увидать оттенок и услыхать отголосок далекого, невозвратно минувшего детства.

Мы сохраняем отрадную уверенность, что многие из нас и теперь не могут без глубочайшего душевного удовольствия вспомнить о тех мирных, сияющих торжествах, о тех то грустных, то торжественных мотивах, которые Православная Церковь вносила в нашу родимую семью, и мы желали бы, чтобы ни одно русское дитя не было лишено святого, отрадного, воспитательного влияния Православной Церкви. Поверьте, что никакими эгоистическими расчетами не исчерпать потребностей души человеческой, что много еще есть в ней непостигнутых влияний и не вполне раскрытых чувств, которые долго ни одному психологу не удастся замкнуть в тесную рамку системы, и что именно из этих-то непостижимо глубоких тайников души человеческой рождаются и лучшие ее побуждения, и величайшие помыслы, и благороднейшие деяния, и те произведения искусства и поэзии, которым дивится свет, не понимая, откуда они могли родиться. Как часто мы встречали безумные усилия завалить эти живительные родники, – встречали рядом с удивлением к тем произведениям, которые из них произошли. Посмотрите, откуда почерпнуты самые теплые, самые лучшие страницы наших замечательнейших писателей; откуда вылились

самые задушевные и трогательные страницы в произведениях Пушкина, Тургенева, Аксакова, Гоголя? Неужели из их общеевропейской, безличной образованности?

Заметим при этом, между прочим, что раннее помещение детей в казенные учебные заведения, где все совершается так формально, так безучастно, так официально, наносит величайший вред именно тем, что почти лишает силы все те воспитательные влияния, о которых мы сейчас говорили. И если кому-нибудь из наших читателей покажется непонятным или даже выдуманным тот воспитательный элемент, который мы находим в нашей детской, религиозной, семейной жизни, то, вероятно, этот читатель имел несчастье провести свои детские годы в каких-нибудь детских казармах или быть воспитанным в искусственно придуманной сфере, которая настолько же в состоянии заменить выросшую в истории нашей русскую религиозную семью, насколько натопленная комната способна заменить для растения его родимый климат и его родимую почву.

Обряды нашей Православной Церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собою, без посредствующих объяснений, обнимают детскую душу святым религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный, торжественный лад. Но как часто случается, что практическая жизнь и ее наставления ставят в душе русского человека какую-то непреодолимую стену между исполнением этих обрядов и основными, глубочайшими принципами его практической деятельности! Вот именно постройке этой-то гибельной стены, возможности этой раздвоенности в душе должны противодействовать как нравственные наставления духовных пастырей, так и нравственно-религиозное воспитание детей, в основание которого положены религия, наука и жизнь – проникшие друг друга и составляющие одно целое. Но не видим ли мы очень часто, к сожалению, что даже у людей, на воспитание которых потрачено много забот, религиозные при-

вычки и жизненные убеждения диаметрально противоположны друг другу? Не попадаются ли у нас даже между образованными людьми такие, которые слова лжи, лести и злобы, выходящие из уст, считают ничтожным грехом в сравнении с куском скоромной пищи, входящей в уста? Мало этого: в нас часто еще можно видеть какое-то тайное убеждение, чудовищно противоречащее христианству, что исполнение тех или других религиозных обрядов как бы уполномочивает человека на те или другие возмутительные поступки и что строгое соблюдение постов, например, дает право быть жестоким, гордым или разрешает человека на обман, казнокрадство и взятки. Но возможно ли было бы такое поистине языческое убеждение, если бы человек прочел вполне сознательно хотя одну страницу Евангелия и принял сердцем и умом ее содержание? А наш народ, переставая есть скоромное в Чистый Понедельник, разве не продолжает дня два или три опохмеляться водкой? А наши буйные масленицы, в которые человек как бы старается запастись неумеренностями всякого рода на весь Великий пост? Не приводят ли все эти дикие явления к той мысли, что истинное, христианское воспитание Церковью и школой должно столько же, по крайней мере, бороться против неверия, сколько и против суеверия и идолопоклонства?

Мы говорим здесь только о бессознательной, добросовестной раздвоенности наших убеждений, а не о том преднамеренном религиозном лицемерии, в котором нет никаких убеждений. Это уже не ошибка, не заблуждение, а самое низкое, преднамеренное торгашество святыней. Религиозный лицемер в сущности хуже всякого атеиста: один только отвергает святыню, а другой торгует ею для достижения своекорыстных целей, и неверия глубже неверия лицемера быть не может. Атеист непременно верит во что-нибудь, религиозный лицемер ни во что не верит и действует на общество гибельнее всякого атеиста. Сколько

юных благородных сердец, встречаясь с отвратительным лицемерием, именно потому уклонилось от религии!

Но если отвратителен образ человека, который, рассказывая всем о своих строгих постах и длинных молитвах, втихомолку берет взятки и давит своего ближнего, то разве не точно ли так же отвратителен образ человека, торгующего европейскими идеями гуманности и образования? Чем же лучше самого отвратительного религиозного лицемера какой-нибудь литературный откупщик, который толкует о пауперизме[13] в своих раззолоченных палатах и изучает действие пауперизма на своих сотрудниках? Твердит другим о необходимости самопожертвования для общего блага и, пользуясь бедностью талантливого писателя, вгоняет его в чахотку своими бессовестными, нечеловеческими требованиями? Как истинный раб общественного мнения, не только глядит ему в глаза и ловит каждую его слабость, чтоб обратить ее в собственную пользу, но и старается поддерживать, плодить, растравлять эти раны, потому что живет ими, как чужеядный гриб живет болезнью растений, и печатает не то, что может быть полезно для общества, но только то, что может быть раскуплено? Всякая торговля убеждениями гнусна, какого бы рода эти убеждения ни были, и чем выше убеждения, тем торговля ими отвратительнее; но разве от этого помрачается чистота и святость самой истины? Истина всегда остается святой и чистой, какими бы нечистыми руками к ней ни прикасались: таково чудное свойство истины.

Но мы говорим здесь не о лицемерии, а о том бессознательном раздвоении между исполнением христианских обрядов, с одной стороны, и вовсе не христианскими принципами жизни – с другой, которое встречается у нас на каждом шагу. Вот этому-то раздвоению должно противодействовать истинно христианское воспитание.

Если нельзя обвинять истину в том, что тот или другой лицемер употребляет ее для своекорыстных целей, то точно

так же нельзя обвинять религиозные формы и обряды, если кто-нибудь, увлекаясь ими, забывает содержание. Разве мы не видели возможности ханжества или лицемерия в самой бесформенной из религиозных сект – в пуританстве? Истинное, умственное и нравственное образование, проникнутое духом христианства, враждебного всякому лицемерию, в какой бы тонкой форме оно ни проявлялось, одно может предупредить такое то бессознательное, то злостное раздвоение формы и содержания.

Но, спросят нас, быть может, к чему мы ведем нашу речь, к чему мы выставляли дурные и хорошие стороны нравственного воспитания двух классов общества? Сознаем вполне, что выполнили нашу задачу очень плохо; но о важном значении самой задачи мы готовы поспорить с кем угодно. Мы должны познакомиться с настоящим состоянием воспитания в русском народе прежде, чем захотим внести туда наши теории и улучшения. Русская семья со всеми своими элементами, добрыми и дурными, со всей своей внутренней жизнью, дающей и целебные и ядовитые плоды, есть создание истории, которого нельзя заменить никакой искусственной постройкой. Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, – с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, приноровившись к ней же самой, к ее требованиям, силам, недостаткам; но пересоздать ее невозможно. И слава Богу! Какой странный хаос, какие враждующие противоречия, какие нелепицы, кажущиеся нам разумными сегодня и крайне глупыми завтра, появились бы в воспитании русского народа, если бы оно было послушным воском в наших руках. Всякая цельность в народе исчезла бы навсегда, и та его долговечность, в которой жизнь отдельного человека является минутой, а жизнь

целого поколения – одним днем, имеющим свои мимолетные слабости, прихоти и увлечения, была бы навсегда разрушена. Мы безумно подкопали бы корень векового растения и рассыпались бы потом сами, как рассыпаются листья с иссохшего дерева. Нет, позаботимся о том, чтобы дерево росло лучше, но не дерзнем коснуться его вековых корней! Дерево сильно – оно выдержит много новых прививок, сколько-нибудь ему свойственных; но, благодаря Бога, корни этого дерева уходят глубоко в землю, так что мы до сих пор не успели их докопаться. Нет, русское воспитание не поддается и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами в себе не примирим европейского образования с живущими в нас элементами народности.

Не остановки в развитии народа, невозможной или гибельной, как мы это старались выразить в первой статье, но разумного безостановочного развития, настолько быстрого, насколько может оно быть быстро без ущерба своей разумности, – развития, построенного на выработанных уже в истории основах, желаем мы всей силой души нашей: рациональной постепенной, безостановочной разработки и улучшения той почвы, которая уже представляется воспитанию самим народом[I].

Глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой – меркантильной жестокости и расчетливости; преобладание то льющегося неприметным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно

---

[I] В моей статье «О народности в воспитании», напечатанной в «Журнале для воспитания» за 1857 год, я старался выставить факт народного воспитания у всех великих западных народов; здесь же я хотел схватить некоторые наиболее резкие черты народности русского семейного воспитания, которое всеми своими сторонами – хорошими и дурными, более дурными, чем хорошими, – отразилось и в нашем школьном воспитании; отразилось настолько, насколько могло отразиться в этих неудачных снимках с чуждых нам образцов.

силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омута на вершины человеческого достоинства; необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с Востока или Запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная; наконец, древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, – вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием: не растением без корня, которое, беспрестанно увядая, беспрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь его испортит.

Знаем, что для многих всякая особенность в характере русского воспитания есть дело совершенно бесполезное, хотя они признают значение таких особенностей в воспитании других народов. Знаем также, что для многих наша народная религия, как необходимый элемент воспитания, кажется требованием излишним и стеснительным; но тем не менее, считая святой обязанностью каждого в таком великом деле, каково народное воспитание, выражать свои глубочайшие убеждения, мы скажем, что уже по одной народности этой религии не только всякий воспитатель юных поколений, но даже всякий, кто не хочет показать, что он не любит и не уважает своего народа, должен если уже не с любовью, то, по крайней мере, с глубочайшим уважением прикасаться к тем его убеждениям, которые для него так святы и дороги и с которыми неразрывно срослось все, что есть лучшего в его природе. Если, воспитывая дитя, мы должны с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело

его воспитания. Но как часто нам попадаются такие литературные явления, которых авторы, думая, конечно, действовать в интересе народного воспитания, начинают с того, что топчут прежде всего с презрением все народное и не замечают, как нерационально такое начало воспитания. Как часто попадаются нам такие литературные явления, в которых авторы, думая, без сомнения, действовать в интересе народа, на самом деле угождают только минутной прихоти разнохарактерной и разноязычной толпы, которая обыкновенно в великие народные эпохи или исчезает без следа, или оказывается настоящею чернью. Мы не говорим уже о тех литературных деятелях, которые именно и рассчитывают на эту минутную прихоть, какого бы рода она ни была, и, не имея никаких убеждений, занимаются только торговлей. Время, то есть постепенно развивающаяся жизнь народа, произносит свой медленный, но неотразимый суд и над литературой. Так гигант, вырастая, разрывает путающие его снаружи пеленки, унося с собой только то, что коснулось души его. «Все минется – одна правда останется», – говорит наш народ, выражая свою веру в историю и вечную правду провидения, правду, которую часто, как и самое небо, скрывают от нас туманы, подымающиеся с нашей же земли.

Уж и на Западе начинают рассеиваться узкие фанатические предубеждения против православного христианства; уже и там беспристрастные ученые, посвятившие свою добросовестную деятельность изучению истории величайшего элемента жизни человечества – изучению христианства, начинают заменять прежние, изобретенные фанатизмом, названия нашей Восточной Церкви названием исторической; начинают, хотя еще смутно, сознавать, что величественный исторический храм христианства сохранен именно православием. Путь, которым доходит до таких результатов добросовестная наука, весьма понятен; это тот же самый путь, следуя которому Шлецер[14] открыл нам, рус-

ским, величие и добросовестность нашей скромной монастырской летописи и доказал нам, что мы напрасно роемся в полуученых хитросплетенных чужеземных летописях, обладая таким сокровищем, каким не обладает ни один народ, – обладая Нестором. Неужели же для многих из нас нужен непременно новый Шлецер, который бы указал нам, каким неоценимым сокровищем обладаем мы и в нашей православной христианской летописи с ее бесхитростною истиною и ее величественными историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпаемо глубоким религиозным чувством, ищущим свободы, которую может дать только глубокая, истинно художественная форма, проникнутая содержанием.

Близко, может быть, то время, когда всякий образованный иностранец если не с верою, то с глубочайшим уважением будет входить в древний величественный храм христианства, сохраненный Востоком, где и для иноверца, умеющего ценить глубину идеи и красоту форм, каждое украшение, каждая песнь проникнуты той величавой, простой и в то же время той недосягаемой глубиной, подделка под которую еще более невозможна, чем подделка под классическую древность. Есть что-то чудное, недоступное прихоти времени даже в том необыкновенно богатом, звучном и выразительном языке, которым оглашаются наши русские храмы и происхождение которого укрывается от самых пытливых взоров, вооруженных всеми средствами европейской науки.

Все это мы говорим здесь с той целью, чтобы показать, что истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой историческою основой,

столько же христианской, человечественной и художественной, сколько и народной.

Мы высказали здесь далеко не все, что намерены были высказать; но в заключение скажем только одно: что русское воспитание нуждается не во внешних формах, не в замене прежнего вышедшего уже из моды и истасканного нами костюма новым, столь же иностранным и столь же нам чуждым: что, хотя, конечно, очень многое можем и должны занять из опытов иностранной педагогики, но не должны забывать, что для младенца тогда только не вредна чуждая пища, когда он, вскормленный молоком матери, уже приобрел достаточно сил, чтобы переваривать и уподоблять эту чуждую пищу и силою своей собственной, самостоятельной жизни превращать ее в кровь и тело. Такой родимой грудью является для нас наша народность и наша народная религия, соединяющие каждого из нас с каждым русским, хотя бы он скрывался далеко от глаз наших в самой темной массе народа или в самом отдаленном уголке нашей неизмеримой отчизны, – соединяющие нас с давно отжившими и грядущими поколениями, – словом, со всем тем, что дает нам прочное историческое, а не эфемерное существование.

Но если никакие внешние реформы не решают вопроса о народном воспитании, а решение его требуется настоятельно и безотлагательно, то как же приступить к нему? Прежде всего и более всего наше народное воспитание нуждается в людях, способных к этому великому делу, нуждается в народных учителях, – народных не потому только, что они учат народ и в народных школах, а потому, что они вышли действительно из среды народа, вынесли с собой его лучшие, характеристические свойства и его чистейшие привязанности и просветили эти свойства и привязанности истинно христианским, европейским образованием. Народные учителя нужны нам прежде всего и более всего. Но для отыскания средств, как приготовить таких учителей,

мы можем без стыда обратиться за опытами и указаниями к нашим старшим братьям в деле образования. Заимствуя устройство учительских семинарий у Германии и Англии, мы, конечно, должны подражать им и в том, чтобы эти семинарии приготовляли действительно народных наставников, т.е. таких, которые бы не вносили разлада в народную жизнь и неверия в народное сердце[I].

# ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ
## (письмо в провинцию)

Вы просите меня в последнем письме вашем, чтобы я разрешил некоторые ваши сомнения насчет того, должны ли вы устроить в вашем городке воскресную школу или отказаться от этой мысли; и если уже устраивать, то каким бы образом сделать это с возможно большей пользой. Очень рад удовлетворить вашему желанию и, выразив откровенно мое личное мнение, содействовать доброму делу, сколько могу.

Не видев еще ни одной воскресной школы, я слышал уже о них много толков, противоречащих один другому; но зная, как мало можно доверять нашим петербургским толкам, я захотел убедиться лично: что такое наши воскресные школы? Улучив первую свободную минуту, побывал я в двух таких школах и вынес из них самое отрадное, самое успокоительное чувство, нашел в них даже нечто такое, чем был изумлен до крайности. Но лучше я вам расскажу по порядку, что я видел, чувствовал, думал и о какой будущности для воскресных школ мечтал.

[I] Вопрос об устройстве учительских семинарий будет одним из главных вопросов «Журнала Министерства народного просвещения» в будущем году.

В трех больших комнатах уездного училища очень быстро собралась большая и самая разнохарактерная толпа детей, юношей и даже взрослых мужчин, уже с усом и бородой. Все ученики с замечательной тишиной для такого собрания сапогов, подкованных гвоздями, расселись по лавкам очень быстро, без всяких понуканий и сохраняя серьезную мину, так мало свойственную русскому мальчику: ученики сходились как будто в церковь.

Не прошло пяти минут, как все уже занимались своим делом, серьезно, прилежно, внимательно, не развлекаясь даже беспрестанно появлявшимися посетителями, из которых многие, конечно, должны бы привлечь внимание детей во всякой другой школе. Это сосредоточенное внимание поразило меня в особенности, быть может, потому, что я вовсе не привык к нему в классах ежедневных училищ.

Ученики разошлись по разным комнатам, смотря по различию занятий, но и в одной и той же комнате на различных скамьях занимались различными предметами: в одном месте десятка два мальчиков рисовали с оригиналов – и многие рисовали, и в особенности орнаменты, так хорошо, как будто занимались этим делом лет пять или шесть: мне объяснили, что это резчики, руки которых уже в ремесле привыкли к проведению правильных, симметрических и красивых линий. В той же комнате на других скамьях ученики, из которых два были уже с бородками, вполголоса твердили склады, помогая друг другу в трудных обстоятельствах или обращаясь с вопросом к тому или другому из наставников, ходивших между скамьями. Учились по прежней методе *бе-о-бо* и т.д. Дело подвигалось медленно. Я попытался одному из учеников объяснить звуковую методу: он понял ее преимущество, но не мог скоро к ней приладиться, он уже сделал дурную привычку складов, и эта привычка обойдется ему в несколько месяцев лишнего и бессмысленного труда. В третьем месте писали с прописей и из книг, с величайшим старани-

ем выводя каждую букву, и большей частью по линейкам. К чему такая трата времени и сил? К чему эта вырисовка букв? На одной из скамей наставник усиливался объяснить ученику значение фразы, прочитанной им в букваре, и казалось, приводил своего слушателя в немалое изумление, показывая ему, что в прочитанной фразе есть смысл, о котором можно подумать. В другой комнате дети, вовсе еще не знающие грамоты, учились читать по методе г. Золотова[1]; здесь дело идет лучше, но тоже много совершенно напрасных хлопот. В третьей комнате толпа учеников самых различных возрастов под предводительством наставника ломала себе голову над тем, чтобы понять, что такое делитель; слово «содержится», беспрестанно употребляемое учителем, явно сбивает весь класс. Далее занимались Законом Божьим, изучением молитв, объяснительным чтением по книге г. Разина «Мир Божий»[2]. Осмотрев все, я невольно подумал, что если б вниманию мальчиков, а равно и бескорыстной ревности преподавателей соответствовал педагогический навык в деле преподавания, то успех учения в воскресных школах рос бы, как русский богатырь, не по дням, а по часам.

Какое разнообразие «лиц, одежд и состояний»! Но есть что-то общее, родное во всех этих крайне разнообразных физиономиях.

Вот дитя с хорошенькой русой головкой, расчесанной пальцами вместо гребня, в изорванном полушубке. Облокотившись на стол, внимательно слушает он учителя. Руки мальчика, развитые ранней и усиленной работой, испачканные чем-то черным до того, что он не мог ни отмыть, ни отскоблить их, потеряли уже детские формы, но на лице его, по которому там и сям также мазнуло той же въедчивой черной краской, видно еще полное детство, а в светлых карих глазах глядит вполне детская, любопытная душа, не утомленная, не избалованная еще ни множеством легко доставшихся познаний, ни обилием игрушек и картин.

Рядом с этим работником-ребенком сидит угрюмый малый, лет двадцати двух или двадцати трех, с узким, крепким лбом, с курчавыми черными волосами, с широкой, тоже испачканной, физиономией. Могучие плечи молодца просятся вон из полушубка, а дюжие, жилистые руки, должно быть, вчера еще с утра до поздней ночи подымали и опускали пятипудовый молот. Но какая наивная, детская и слабая, мерцающая душа смотрится в его узкие, полусонные, засыпающие глаза! Кажется, еще пройдет несколько минут, эта душа погаснет и зальется навсегда могуче развивающимся телом. Слушая объяснения учителя, бедный малый делает над собой такие усилия, как будто хочет проснуться. Наставник объясняет ему, как Бог сотворил Адама и Еву, и каждое слово в этой фразе смотрит на ученика загадочным сфинксом.

Слово «Бог» бедный малый, конечно, слыхал, но, без сомнения, никогда не подумал о том, что оно значит, и употреблял его разве только в божбе.

– Что значит – сотворил? – спрашивает учитель.

– Не знаю, – отвечает угрюмо ученик с каким-то ожесточением против самого себя, что вот-де он и этого слова не знает, а слово-то, кажется, совершенно простое. При каждом усилии подумать лоб малого морщится и все показывает, что, прежде чем сказать слово «не знаю», он добросовестно обыщет все уголки своей темной головы, не заронился ли туда как-нибудь ответ на предложенный вопрос. Это «не знаю» стучит медленно и тяжело – словно молот по наковальне.

– Сотворил значит создал, сделал, – объясняет наставник. – Из чего же Бог сделал, создал человека?

– Из песка, – отвечает малый после продолжительного размышления. И сопровождает свой ответ глубоким вздохом: нет сомнения, что поднять пятипудовый молот ему гораздо легче, чем сказать опять – «не знаю».

– Для чего была создана Ева? – продолжает учитель далее, исправив добросовестно недомолвку ученика.

– Чтобы плод был, – отвечает малый уже крайне угрюмо и еще долее подумавши. При этом ответе лицо ученика делается так грозно, что, без сомнения, нельзя подозревать за этим нахмуренным лбом ни проблеска невиннейшей шутки.

– Я спрашиваю тебя не о том, – поправляется несколько сконфуженный наставник, – а о том, для чего была создана Ева из ребра Адамова?

– Не знаю! – отвечает ученик уже с совершенным гневом на свое невежество, и при этом его геркулесовские мозолистые руки сжимаются с такой силой, что если бы невежество было подкова, то нет сомнения, что малый разогнул бы ее.

В углу сидит ученик лет двадцати в синем халате и, кажется, в калошах на босу ногу и силится понять, как это из *ве* и *а* выйдет *ва*, а из *де* и *о* выйдет *до*. Он часто обращается за советами к своему соседу, бойкому быстроглазому мальчику лет двенадцати, который уже читает порядочно. И замечательны та готовность и серьезность, с которой младший показывает старшему, и то совершенное отсутствие ложного стыда, с которым старший учится у младшего.

За этим я перешел к следующему отделению, где производилось объяснительное чтение. Наставник громко и ясно читал страницу, не совсем удачно выбранную из книги г. Разина, где слишком красноречиво для подобных слушателей описывалось отчасти прозой, отчасти стихами Пушкина, как порхают и вьются снежинки и какой правильной и разнообразной формы они бывают.

Мальчик лет тринадцати с необыкновенно острыми глазами и замечательно умным личиком отчетливо пересказал все дельное содержание прочитанного и всего того, что объяснил учитель, и пересказал так хорошо, как едва

ли может пересказать даже хороший ученик пятого класса гимназии. Внимание поистине поразительное![1]

Видно, что все эти люди в полушубках, чуйках, армяках, пестрядиных и китайчатых халатах, с черными, мозолистыми руками, с испачканными лицами, с запахом и цветом, напоминающими ясно ремесло каждого, собрались сюда не шутку шутить, не из пустого любопытства, а собрались дело делать, и что это дело, для которого они пожертвовали несколькими часами единственного свободного дня своей трудовой недели, кажется им не только делом полезным, серьезным, но каким-то святым, каким-то религиозным делом. Признаюсь откровенно, что привыкнув в классах наших учебных заведений встречать весьма понятные и извинительные в детях рассеянность и невнимание, которые наставник должен побеждать часто насильственной занимательностью рассказа или особенной ловкостью дидактических приемов, если не хочет, чтобы его урок пропал даром, я был поражен той напряженностью внимания без всяких усилий со стороны наставников, которую заметил в учениках воскресных школ. Приготовясь встретить в них шумную, недисциплинированную толпу детей, в которых трудно возбудить внимание самому хорошему педагогу, я встретил, напротив, таких серьезных учеников, каких не удавалось мне видеть никогда прежде. Все почти без исключения ловят каждое движение, каждое слово наставника, и я невольно подумал, как тяжело должно быть добросовестному учителю таких учеников, если он чувствует, что не может удовлетворить достойным образом этой откровенной, чистосердечной жажде знания и поддержать веру в его пользу, если он сам сознает, что напрасно на каждом его слове до такой степени сосредоточено внимание этих простых, доверчивых слушателей. Мне показалось, что это сильное, серьезное, сосредоточенное внимание само по себе уже может служить самым строгим возмездием неопытно-

[1] Я описываю вам для краткости две школы за одну.

му наставнику за каждое пустое, бесполезное слово. Но что же делать? Хороших практиков-педагогов у нас очень мало, и когда народ заявляет свое серьезное желание учиться, тогда мы чувствуем, что не умеем еще его учить. Особенно страдает так называемое объяснительное чтение: и нечего читать, и мы не умеем объяснять. Но во всех тех преподавателях, которых мне удалось видеть и слышать лично, я заметил такое сильное и чистосердечное старание быть полезным своим ученикам, что, нет сомнения, умение придет скоро. Однако же следовало бы быть строже в выборе предметов, стараясь как можно более избегать всего пустого и бесполезного. Толкуя о пустяках с людьми, которые могут отдать учению только час времени в неделю, можно скорее всего охладить в них прекрасное рвение к знанию и ту веру в его пользу, которая так ясно рисуется на этих внимательных лицах, – а это было бы крайне прискорбно.

Вы спрашиваете меня также, какого я мнения о нравственном значении воскресных школ для простого народа, – но разве по этому поводу может родиться какой-нибудь вопрос? Где бы и как эти дети и юноши провели свои два-три свободные воскресные часа, если бы не были в школе? В кабаке, в трактире, за азартными играми в засаленные карты, в развращающих беседах, в одуряющем бездействии? Что бы они ни услышали в школе, чему бы они ни выучились в ней, все же это будет бесконечно нравственно выше того, что они могли бы выслушать и чему они могли бы выучиться дома, на улице, в трактире или питейном доме. Уже одно то, что они просидят эти два часа в училище, под надзором людей порядочных, которые говорят с ними вежливо, ласково, по-человечески и о них заботятся, принесет великую пользу этим беднякам, на которых хозяева часто смотрят как на рабочих животных. Они почувствуют, что и они люди и христиане, другими глазами взглянут на самих себя, а это удержит их от многих пороков, проступков и преступлений.

Извините меня за правду, но мне кажется, что вы и все те, которые с каким-то боязливым сомнением смотрят на воскресные школы и думают, что их время еще не настало у нас, что «лучше было бы подождать, пока наши собственные убеждения лучше выработаются и установятся» и проч. и проч., – все такие люди забывают, что народ, раз уже вышедший на поприще исторической жизни, развивается неудержимо, в школах ли это или помимо школ, и, во всяком случае, лучше с помощью школы, чем без школ. Сами же воскресные школы наши представляют тому поразительный пример. Давно ли правительство указами, угрозами и поощрениями заставляло родителей дворянского сословия учить своих детей, а родители прибегали к насильственным мерам, чтобы загнать детей в школу. Теперь же стоило только отворить двери школы, чтобы она наполнилась детьми и юношами и даже взрослыми людьми, проработавшими всю неделю и идущими в школу не по принуждению, а часто, напротив, презирая угрозы и даже побои своих хозяев. Так созрела в это время и та темная масса народа, которой, казалось, не коснулся луч просвещения. Нам указали на одного мальчика-портного, который опоздал в школу потому, что проработал всю ночь до шести часов утра. Опоздал, а все-таки пришел. Не показывает ли это ясно, что пора учить народ настала? А если мы не удовлетворим этой развернувшейся потребности, то закон человеческой души известен: пробужденная в ней жажда будет удовлетворена, но чем и как – это другое дело. Не может быть ни малейшего сомнения, что воскресные школы – одно из деятельных средств для предупреждения народного разврата и тех пролетариатских стремлений, которые не ведут, конечно, ни к чему хорошему. Задержанное развитие во всяком живом организме выражается болезнью; таков благодетельный и вместе грозный закон природы.

Другое важное нравственное значение воскресных школ состоит в сближении образованных людей с людьми

рабочего класса. Между этими двумя классами повсюду существует какой-то антагонизм, и люди рабочего класса всегда с недоверием, не лишенным некоторой злобы, и с завистью смотрят на высшие сословия. Это и неудивительно, если оба эти слоя народа встречаются между собою только в безжалостных экономических отношениях; если между ними не разменивается ни одно откровенное, задушевное слово, ни одна общечеловеческая, примиряющая мысль. В школе ремесленник в пестрядином халате и в калошах на босу ногу видит господина во фраке, который явился сюда не затем, чтобы заказать ему работу, не затем, чтобы распоряжаться им или судить его, а единственно затем, чтобы удовлетворить пробудившемуся в бедняке благородному желанию чему-нибудь выучиться, и бескорыстно удовлетворяет этому желанию. Что ученики воскресных школ понимают, что привело сюда господ, это выражается всего яснее в том непринужденном уважении, с которым они обращаются к своим наставникам и которое, конечно, говорит красноречивее всяких заученных, условных фраз вежливости. Ремесленник, со своей стороны, приближается в школе к господину не с той целью, чтобы добыть от него какой-нибудь грош, надуть его, если можно, на работе, не со страхом и недоверием, а с искренним, откровенным желанием научиться чему-нибудь полезному. Здесь он узнает, что господин во фраке также трудится, и трудится, может быть, не меньше его самого, только над другим делом. Здесь он невольно признает духовное преимущество образованного человека и понимает, почему он стоит выше его. Искренние, дружеские отношения между учителем и учеником в школе – лучшее противоядие тех экономических отношений, которые приводили в Западной Европе к таким грустным явлениям, и если с этой точки зрения мы взглянем на значение воскресных школ, то нет сомнения, что будем смотреть на их быстрое возникновение с такой же радостью, с какой смотрим на учреждение в селах об-

ществ трезвости. Да, трезвый и просвещенный религией и образованием рассудок народа – лучшее ручательство за благоденствие государства, его спокойствие, силу и богатство. Если истинно благодетельное и христианское значение воскресных школ будет понято наконец как следует, то нет сомнения, что даже люди знатнейшего круга примут в них еще более деятельное участие; в Англии, где, как вам известно, эти школы возникли из потребности проводить воскресенье истинно христианским образом, жены и дочери пэров проводят свои воскресные утра не в глупых визитах, а лаская и уча детей беднейшего класса. Разве можно найти более приличное занятие для христианского воскресенья? И в наших мужских воскресных школах, как кажется, нигде дамы не учат: почему это? Неужели русская женщина испугается этих изорванных и засаленных костюмов, всклокоченных голов, запачканных рук и лиц, дурного запаха и наивного, но не грубого слова?

Вы желаете также знать мое мнение о том, как устроить хорошую воскресную школу. Я готов вам его высказать, но, прошу вас, не ждите многого от моего мнения. Хорошее устройство воскресной школы – одна из самых трудных педагогических задач, к решению которой я вовсе не готов, тем более что мне не удавалось до сих пор прочесть ни одного сколько-нибудь удовлетворительного сочинения об этом предмете. Я бы слишком растянул мое письмо, если бы изложил в нем и внешнее и внутреннее устройство школы, а потому, сказав два слова о внешнем устройстве, я ограничусь преимущественно дидактической частью и изложу только, что и как, по моему мнению, можно бы было преподавать в воскресных школах.

Внешнее устройство воскресной школы может быть разнообразно, но никогда не должно быть стеснительно. Воскресная школа основывается на совершенно свободном желании: с одной стороны – учиться, с другой – учить. Всякими слишком стеснительными регламентациями вы

можете подорвать и без того столь слабое в человеке желание сделать добро своему ближнему. Действуйте более положительно, чем отрицательно, и если заметите дурные влияния, то старайтесь пересилить их хорошими. Разделение воскресных школ на мужские и женские я считаю полезным, но участие образованных женщин в преподавании как в тех, так и в других школах принесет величайшую пользу; в женском характере есть удивительно размягчающий элемент, съедающий нечувствительно ту грубую кору, облекающую сердце, которая так упорно мешает развитию мальчика, заброшенного в детстве.

Из учредителей школы должен составляться совет. Совет этот, подновляясь собственным избранием новых членов из лучших и полезнейших наставников, выберет из себя двух или трех распорядителей школы, которые поочередно должны в ней присутствовать. Вот и все это нехитрое устройство: чем проще, тем лучше. Остальные необходимые подробности определяются местными условиями.

Теперь перейду к дидактической части.

Различие грамотных от полуграмотных и вовсе неграмотных более, чем самое различие в возрасте и развитии детей, делает невозможным однообразие в преподавании. Но я, для того чтобы быть кратче, предположу себе, что в вашу школу поступают ученики, не знающие ни читать, ни писать.

Я бы не спешил с сообщением им этого знания, потому что считаю грамотность только тогда важным приобретением для человека, когда он вместо с ней получает желание и уменье пользоваться ею как следует, т.е. так, чтобы чтение развивало его ум, обогащало его полезными познаниями и укрепляло в нем христианский, нравственный элемент. Но согласитесь, что не всякое чтение действует таким образом, а иное и совершенно наоборот: притупляет умственные способности читающего (Петрушка Гоголя[3], без сомнения, глупел, читая книги), дает часто ложные сведения, ложный

взгляд на вещи и дурно действует на нравственность. Читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело. Поэтому я советую вам не торопиться с учением чтению и сопровождать это чтение постоянным умственным и нравственным развитием учеников. Надобно сначала расшевелить ум и сердце ученика, сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище – и потом уже, развернув перед ним книгу, благословить его на дальнейший самостоятельный прогресс.

С этой целью я полагал бы, если и начать учение грамоте с первых же классов, то понемногу, уделяя на это из каждого класса небольшую частицу времени и посвящая остальное беседам с учениками, которые могли бы развивать их ум, сердце и слово. Скажу сначала о предмете и способе самых этих бесед и потом уже постараюсь объяснить в нескольких словах тот метод учения грамоте, который должен сопровождать эти беседы и который мне кажется лучшим.

При беседах с учениками до́лжно иметь в виду постоянно две цели и не увлекаться ни одной из них настолько, чтобы позабывать о другой.

*Первая цель, формальная*, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. До́лжно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания. Эта способность, которую несколько односторонне, но зато с таким необыкновенным успехом развивал Песталоцци и его последователи, должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекаю-

щей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения. Эта умственная сила сообщается ученику тем, что учитель указывает ему предмет, могущий возбудить деятельность тех или других его умственных способностей, и направляет эту деятельность, помогая ей, где необходимо, и оставляя ее действовать там, где она может действовать сама. Главная задача воскресной школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самодеятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах. Дитя выучивается ходить гораздо труднее и медленнее, если слишком заботливые родители беспрестанно стараются облегчить ему труд своим вмешательством: следует только дать ему место и возбудить в нем желание ходить. Таким образом, представляя ученикам тот или другой предмет, учитель предоставляет им самим наблюдать предмет, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить наконец из своих наблюдений правильное умозаключение.

Но такой развивающий метод, открытие которого навсегда оставит за Песталоцци имя первого народного учителя, не должен увлекать наставника слишком далеко; увлекать до того, чтобы он забыл самое содержание и, преследуя форму мысли, опускал из вида самую мысль.

*Вторая цель* школьного учения, *реальная*, столь же важна, как и первая, да еще, если хотите, и важнее первой. Для достижения этой цели прежде всего необходим разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений. Конечно, в воскресной школе не может быть и речи о той систематичности и полноте, о которой следует заботиться в школах постоянных; но напряженное, истинно античное внимание учеников воскресной школы превращает час в неделю. Чем короче время ученья и чем напряженнее внимание учеников, тем более должен доро-

жить учитель этим временем и вниманием; тем осторожнее и разборчивее должен быть он в выборе предметов для умственных упражнений.

Для ограничения самого себя, имея в виду возможную экономию времени, наставники школы с общего согласия должны заранее выбрать и определить предметы своих бесед с учениками в продолжение целого года. Этот выбор должен быть записан, утвержден распорядителями школы и представляем каждому новому учителю, который захочет посвятить школе несколько часов своего воскресного дня. Такая определенность, не лишающая, впрочем, возможности каждого нового учителя предложить на согласие своих товарищей новые предметы, упущенные из виду, по его мнению, принесет много пользы воскресной школе: во-первых, она заставит каждого учителя готовиться к уроку и испытывать свои силы прежде, чем он станет учить, что в воскресных школах еще необходимее, чем в школах постоянных; во-вторых, усилит чрезвычайно влияние учения, сосредоточив деятельность самых разнообразных учителей; в-третьих, экономизирует время; в-четвертых, даст наставникам возможность всегда обозреть пройденный ими путь и видеть тот, который еще остается пройти.

Предметами бесед в воскресных школах могут быть: 1) Главнейшие события ветхозаветной истории, главные и второстепенные события истории евангельской и истории Церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека, о которых, впрочем, следует говорить более при изложении событии евангельской истории, обращаясь в то же время к образу жизни самих учеников. 2) Крупнейшие события из русской истории и те из всеобщей, которые находятся в связи с русской или историей христианской Церкви. 3) Главные физические явления, как то: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и т.п. 4) Различие главнейших пород животных с показанием этого различия

на животных домашних и тех, которые могут быть знакомы ученикам. 5) Умственное счисление, преимущественно на предметах наглядных: мера, вес, измерение времени и пространства, причем ученики наглядным образом могут быть ознакомлены с главнейшими геометрическими формами, наиболее им встречающимися, и со свойствами этих форм; наглядное решение пяти или шести геометрических теорем с приложением к ним на практике измерения и счисления, будут в воскресной школе совершенно на месте, особенно для работников из ремесленного класса; мне кажется, что портные, столяры, резчики, лепщики и т.д. не только будут сильно заинтересованы таким занятием, но и выкажут замечательные способности к геометрии, как это мне удавалось замечать не раз. 6) Рисовка преимущественно с натуры, причем, конечно, должна быть соблюдаема постепенность в выборе образцов, начиная простым квадратом и оканчивая какой-нибудь сложной капителью, цветами, формами животных, бюстами, ландшафтами. То, что я видел в воскресных школах по предмету рисования, дает мне право думать, что это занятие и займет учеников, и пойдет очень успешно. В том же, что оно принесет большую пользу лицам ремесленного классу, не может быть ни малейшего сомнения: сколько природных талантов может быть пробуждено таким занятием! 7) Знакомство с различными ремесленными производствами, причем ученики получат возможность высказать свои знания и приобресть новые. Сколько драгоценного времени, сколько сил может быть спасено только тем, что ученик хотя раз в жизни взглянет разумными глазами на свое собственное ремесло, которым он привык заниматься по рутине, не рассуждая, что и для чего делается, и не соображая, не идет ли он по окольной дороге к тому, что может быть достигнуто гораздо легче, быстрее, прямее? Направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба, составляет

одну из главнейших задач воскресной школы. Это же вовсе не так трудно для учителя, как может показаться с первого взгляда; стоит ему немного познакомиться с тем или другим производством, отчасти по руководствам, которых такое множество на французском и немецком языках, а отчасти из личного наблюдения, посетив две-три мастерские. Конечно, такое знакомство будет очень поверхностно, но главное дело здесь состоит в том, что человек, не скованный цепями рутины, с развитым рассудком, внесет свой светлый взгляд в подробности того или другого ремесла, и если не скажет, как и что до́лжно делать, то, по крайней мере, поставит вопрос, почему делается то или другое. Ученик сам разрешит вопрос учителя и будет очень рад научить своего наставника тому, что сам хорошо знает, а над иным вопросом задумается и будет решать его, может быть, целые недели и месяцы. Повторяем еще раз, что это возбуждение мысли в своем собственном ремесле, это возбуждение внимания к своему собственному делу, это обращение сознания на то, что делается ежеминутно в продолжение долгой жизни, но совершенно бессознательно, есть одно из величайших благодеяний, какие только может оказать воскресная школа ремесленному классу. Пусть собственное занятие займет ум ремесленника, и не только наши ремесла выйдут скоро из того жалкого состояния, в котором они находятся, но даже умственное и нравственное состояние ремесленного класса станет быстро возвышаться, а вместе с тем потребность в иностранных ремесленниках уменьшится. Жалкое состояние наших ремесленников, экономическое, умственное и религиозное, должно быть постоянно в виду воскресных школ. Не до́лжно забывать также, что рассказ о собственных занятиях, приведенный в систему с помощью наставника, не только в высшей степени полезен для того, кто рассказывает, служа ему лучшим упражнением мысли и слова, но окажет весьма полезное действие и на слушателей, хотя бы они занимались другими ремес-

лами: он пробудит внимание и направит сознание слушателя на свое собственное дело. 8) Ознакомление учеников с главнейшими техническими изобретениями посредством моделей и картин может быть также одним из занятий в воскресных школах: модель гидравлического пресса, паровой машины, пильни, мельницы и т.п. достать и объяснить очень нетрудно; но какие богатые природные силы могут пробудить эти немногочисленные объяснения!

Вы скажете, может быть, что я наставил такое множество предметов для занятия в воскресных школах, какого будет достаточно для ежедневной школы на долгие годы; но я полагаю, что разнообразие и многочисленность не стесняют, а дают свободу в выборе. Что сделаете, за все великое спасибо. Но я советовал бы вам с вашими сотрудниками не только предварительно сделать выбор того, чем вы будете заниматься в школе, но и обдумать, каким путем может быть объяснено то или другое.

Если у вас есть достаточный денежный сбор, то я советовал бы вам обдуманно употребить его на приобретение вещей, необходимых или полезных для школ. Я не говорю здесь о скамьях, чернильницах, бумаге и т.п. школьных принадлежностях; все это разумеется само собой, но хочу указать вам на необходимость приобретения таких предметов, которые ближе изъяснят вам мою мысль о том, каково должно быть *словесное* преподавание в воскресных школах. Я говорю *словесное*, потому что считаю его гораздо важнее книжного, о котором не говорил еще ни слова.

Весьма полезно и даже совершенно необходимо приобресть для школы значительное собрание картин, изображающих именно те события из Священной и гражданской истории, те предметы из географии и естественной истории и т.д., о которых вы намерены беседовать с вашими учениками. Вы, вероятно, заметили, как наш простой народ любит смотреть на картины и изъяснять себе вприямь и вкось то, что на них нарисовано, как иной мужичок употребляет

свой трудовой грош, чтобы налепить какую-нибудь картину на стенку своей избы, и как долго дети крестьянина черпают из такой картинки материал для своей детской фантазии. Я бы советовал вам воспользоваться этим естественным стремлением простого человека, из которого возникла у нас целая народная школа суздальской живописи. Для объяснения событий Священной истории лучше всего употреблять картины, конечно, делая между ними выбор. Если у вас есть средства, то закажите нарочно нарисовать картины с такими подробностями, которые давали бы вам повод к полезным объяснениям: так, например, изображая какое-нибудь историческое событие, постарайтесь, чтобы одежды, оружия, здания были изображены верно и чтобы, хотя даже и не совсем кстати, тут же на картине было изображено несколько таких предметов, которые могли бы быть представителями местности и времени, когда и где совершается какое-нибудь событие. Пусть, например, на картине, изображающей продажу Иосифа братьями, будет и пальма, и верблюд, и пустыня; если же где-нибудь вдали будет скакать лев, то и это не большая беда[I]. Вы без труда найдите много немецких изданий в подобном роде. Географическая картина, где тигр лезет на крокодила, страус спокойно расхаживает возле слона или льва, ящерица сидит на дереве вместе с попугаем, также очень полезна, конечно, при объяснении со стороны учителя.

Рассказ по картине, и особенно по картине, нарочно написанной для рассказа, имеет большие преимущества перед самыми красноречивыми рассказами без картин. Картина не только запечатлевает в памяти самый рассказ, но сдерживает самого учителя и группирует в голове ученика приобретенные им сведения. Учитель, смотря на картину, труднее удаляется от предмета в сторону и припоминает то, что, может быть, позабыл бы рассказать. Кроме того, взгля-

[I] Это поможет народу понимать правильным образом изображаемое на иконах, а то нередко приходится слышать самые дикие истолкования.

нув на картину, он без труда приготовляется к уроку, а переглядывая рассмотренные картины, припоминает то, что было рассказано, и соображает то, что остается рассказать. Ученик, смотря на картину, точно так же легко припоминает то, что было уже рассказано, и повторяет рассказанное в порядке, руководимый молчаливым указанием учителя на тот или другой предмет картины. Сколько сведений, часто, конечно, очень нелепых, приобрел наш народ из суздальских картин, с их безграмотными объяснениями внизу, или смотря в стеклышко райка и слушая красноречивые прибаутки рассказчика, повертывающего валик. У нас в Малороссии многие мужички почти только и знают из Священной истории то, что услышали от людей, ходящих с вертепом в рождественские праздники по селам и городам. Воспользуйтесь же этой естественной склонностью народа, и вы достигнете прекрасных результатов. Рассказы по картинам в воскресной школе имеют еще то преимущество, что вновь прибывающие ученики, рассматривая картины, уже объясненные и вывешенные на стены, под руководством своих товарищей, слушавших объяснение, по возможности вознаградят упущенное. Для этой цели всякая уже вполне объясненная картина должна быть вывешена на стене школы; но картины необъясненные не должны быть показываемы ученикам, чем предотвращается праздное любопытство, вредное уже потому, что оно, предупреждая рассказ, отнимает у него значительную долю занимательности. Чучела животных, модели, планы сел и городов, рисунки строений, ремесленных орудий, машин, употребляемых у нас или за границей, образчики различных ремесленных материалов: кожи, сукна, металлов, камней и т.п., все, что только можно приобрести в этом роде, принесет пользу воскресной школе. При объяснении таких предметов, которых нарисовать нельзя, следует, по крайней мере, напомнить ученику приблизительно то, что он видел, слышал или чувствовал. Так, например, положим, что преподаватель хочет объяснить

ученикам главнейшие священнодействия литургии. Для этой цели он должен спросить учеников, что они сами заметили, присутствуя в церкви во время обедни. Если преподаватель заметит, что ученики его хотя и ходили в церковь и, может быть, молились усердно, но мало обращали внимания на то, что делалось перед их глазами и мало вслушивались в слова священнослужителей и пение клира, так что не заметили даже порядка главнейших действий, то пусть он сам не излагает этого порядка, а потребует от учеников, чтобы они в будущее воскресенье перед школой сходили к обедне и заметили все, что делалось в церкви, а потом потребует отчета в том, что они заметили. Это должно быть повторяемо до тех пор, пока большинство учеников будут наконец в состоянии рассказать в порядке весь ход литургии. Тогда только наставник должен приступить к объяснению значения самых священнодействий и их порядка. От такого приема преподавание приобретет не только наглядность, но высокое, торжественное, живое значение; кроме того, ученики приобретут привычку быть внимательными в церкви. Открыть в Церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений – высшая цель всякой народной школы: школа учит человека немногому и недолго – Церковь поддерживает и наставляет его от колыбели до могилы; но необходимо некоторое развитие и некоторое знание, чтобы пользоваться этой поддержкой и этими наставлениями. Все это, кажется мне, нетрудно сделать; но, конечно, во всем требуется обдуманность, постоянство и некоторый навык со стороны наставника.

Теперь я приступаю к самому обучению грамоте, с которым, как я уже сказал, торопиться особенно нечего: лучше пусть ученик оставит школу, не выучившись грамоте, чем выучившись одной грамоте и более ничему. Лучше пусть дитя обходится без ножа, чем возьмет нож прежде, нежели под руководством опытного и осторожного человека научится употреблять его.

Ученье грамоте должно быть самое рациональное, а самое рациональное, по моему мнению, таково.

Для рационального изучения грамоты не нужно ни азбук, ни подвижных букв, никаких других хитростей, только затрудняющих дело. От первых же классов, посвященных по преимуществу развивающим по форме и полезным по содержанию беседам, дóлжно отделять 10 или 15 минут на то, чтобы приучить учеников проводить те прямые, кривые и округленные линии, из которых состоят наши буквы; для чего нужны только перо или карандаш, смотря по возрасту ученика, грифельные доски или лоскутки бумаги и классная доска, на которой учитель пишет мелом то, чему должны подражать ученики. Начинать следует с самой простой, прямой наклонной черты, приучая учеников проводить эти черты или штрихи связно, быстро, в одном и том же наклонении, с правильным утолщением, что достигается учениками весьма легко, если учитель имеет сноровку. При этом я советовал бы употребить в дело такт, врожденный каждому, и который может становиться все быстрее и быстрее. Сначала учитель говорит и в то же время проводит на доске черты под медленный такт: раз, два, три, раз, два, три и т.д., потом такт делается все быстрее и быстрее: раз, два, раз, два. Когда учитель заметит, что так и соблюдается учениками довольно верно, тогда, переставая писать на доске сам, наблюдает за учениками, давая им такт. После прямых черт следуют черты несколько закругленные, для чего лучшим образцом могут служить две наши буквы *ш* и *т*; причем также следует наблюдать и связность черт и такт, делающийся постепенно все быстрее и быстрее; потом дóлжно приучать учеников к красивому изображению тех черт, которые встречаются в буквах: *б, д, ц* и *щ*. Когда ученики приобретут навык быстро, в такт, красиво и верно изображать все эти прямые и закругленные черты, тогда следует приступить к письму, тоже связному и в такт, буквы *о*; а затем к соединению этих черт уже в настоящие буквы.

Вместе с этим занятием должно идти непрерывно другое, столь важнее для рационального обучения грамоте. В каждый класс должно отделяться 10 или 15 минут на то, чтобы приучить учеников к особенно ясному, отчетливому слогораздельному произношению каких-нибудь небольших, вполне ими сознанных фраз; причем до́лжно наблюдать, чтобы слышна была каждая буква, хотя бы это казалось даже несколько аффектированно. Когда ученики привыкнут к ясному, слогораздельному произношению нескольких таких фраз, причем учителю часто придется бороться с дурным произношением учеников, которое по большей части является причиной и дурного правописания, тогда уже можно приступить к разделению самой коротенькой фразы, сначала на слова, потом слов на слоги и наконец слогов на звуки и голоса, разумея под именем «звуки» (именем, конечно, произвольным) всякую согласную букву, а под именем голоса – всякую гласную букву. Когда ученики наконец приобретут навык и в таком упражнении, тогда следует прямо приступить к письму разобранной фразы, что будет уже легко для учеников, приобретших навык в письме всех букв. При таком учении обойдены будут не только мучительные склады, но и та вырисовка букв, которая отнимает так много времени и никогда не ведет к хорошему, четкому и быстрому письму, что в особенности нужно для каждого. Написанная фраза должна быть прочитана несколько раз и потом написана вновь, уже без помощи учителя. Следующая затем фраза должна быть составлена так, чтобы в нее входила одна и не более двух новых букв и т.д. Таким образом вы не только экономизируете время, выучивая разом читать и писать, но и приучаете вместе к правописанию, потому что выучившийся по такой методе ученик пишет не иначе, как произнося мысленно и правильно то слово, которое пишет. Перейти от письменного языка к печатному и от гражданской печати к церковной уже весьма нетрудно.

Но не забудьте, что при таком способе учения за книгу возьмется уже очень развитой ученик. Прежде всего дайте ему прочесть то, что он уже знает, например молитвы, которые он выучил наизусть, и вы увидите, какое приятное впечатление произведет на ученика новое приобретенное им могущество: тут он чувствует действительно, что книга говорит. Затем дайте ему в руки описание тех событий и тех предметов, о которых вы уже ему рассказывали, и спросите у него отчета о том, что он прочел. Потом дайте ему что-нибудь, что противоречит вашим рассказам или добавляет к ним что-нибудь новое, и спросите, что он нашел в прочитанном знакомого и что нового и что он думает об этом новом. Таким образом вы приучите ученика к сознательному, обдуманному чтению. Только, ради Бога, не давайте ему в руки каких-нибудь глупых сказочек и побасенок, как бы они ни были заманчивы по содержанию и изложению. Свободного времени у человека, живущего трудами рук своих, слишком мало, и оно слишком драгоценно для того, чтобы тратить его на чтение каких-нибудь глупостей. Даже занимать детей более богатых классов глупыми побасенками я бы советовал как можно меньше: цель нашей жизни слишком серьезна, слишком велика в сравнении с тем коротким временем, которое нам дано, чтобы его можно было растрачивать на бесполезные пустяки. Время – капитал, говорят англичане, а я скажу более: время, отпущенное нам здесь на земле, тот невещественный капитал, на который мы покупаем себе вечность.

Выучив ученика читать и писать, развив его до возможной степени, сообщив ему возможно большее количество полезных познаний, воскресная школа не должна его покинуть, а он, конечно, ее не покинет и привяжется к ней, будто к матери, давшей ему новую, духовную жизнь. Выучив ученика читать и сознательно понимать читаемое, воскресная школа обязана дать ему, по крайней мере

на первое время, книги для чтения. Для этого полезно завести при воскресных школах небольшие библиотеки книг поучительного содержания.

Теперь же повторим в заключение, что воскресные школы – замечательное и отрадное явление, из которого мы можем заключить разом, с одной стороны, о том, что народ наш дозрел наконец до той степени, когда учение его сделалось неизбежным, жизненным вопросом, а с другой стороны – что Церковь наша, правительство и образованный класс, удовлетворяя, сколько возможно, этой потребности, открывают перед глазами нашими успокоительную и светлую будущность.

# РОДНОЕ СЛОВО
## (книга для учащих)

***Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка по учебнику «Родное слово»***

(*Фрагменты*)

## ГОД ПЕРВЫЙ

### Вступление

Книга для первоначального обучения отечественному языку, изданная мною под заглавием «Родное слово, заключает в себе много нового как в методе, так и в приемах учения, а потому и не может обойтись без объяснений, которые были бы не на месте в книге для учеников. Это побудило меня издать особую книжку для тех, кто хочет учить детей по «Родному слову».

Издавая такое руководство для учащих по «Родному слову», я имел в виду не только школу, но и семью. У нас более, чем где-нибудь, распространено домашнее первоначальное обучение, и дай Бог, чтобы оно распространялось и улучшалось. Осмотрев множество заграничных школ для малолетних детей, я вынес из этого осмотра полное убеждение, что первоначальное воспитание и ученье детей, по крайней мере до 8-летнего и даже до 10-летнего возраста, более на месте в семье, чем в общественной школе, и что самая школа для малолетних детей тогда только хороша, когда она вполне проникнута семейным характером и более похожа на семью, чем на школу. Я нередко любовался устройством малолетних школ за границей; но всегда находил дурным, что они избавляют от необходимости заниматься с детьми не только таких матерей, у которых весь день поглощен личным и тяжелым трудом, но и таких, которые очень могли бы посвятить обученью своих малюток те немногие часы или, лучше сказать, минуты дня, какие для этого нужны. С удивлением заметил я потом, что в самой педагогической стране в мире вовсе не развиты в женщине те педагогические наклонности, которые столь свойственны женской природе. Не вдаваясь здесь в объяснение причин такого странного явления, я скажу только, что желал бы от всей души, чтобы на моей родине рядом с устройством малолетних школ для детей, не могущих по каким-нибудь уважительным причинам пользоваться счастьем хорошего домашнего воспитания и учения, развивались в русской женщине наклонность и умение самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением своих детей. Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врождено стремление учить и развивать свое дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, не-

смотря на все свое желание не расставаться рано со своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения. Вот почему, назначая мой учебник не только для школы, но и для семьи, я счел необходимым приложить к нему такое руководство для учащих, которое ведет их шаг за шагом в деле первоначального обучения отечественному языку. И если кому-нибудь из лиц, знакомых с немецкой педагогикой или выработавших самостоятельной педагогической практикой рациональные приемы первоначального обучения, покажутся многие мои советы и разъяснения излишними, то пусть они не забудут, что есть и такие лица, для которых мои слова будут новостью. Я же в этой книге имел главной целью – помочь начинающим учить и в особенности облегчить для матери и сделать для нее приятным труд первоначального обучения.

В моей педагогической практике мне приходилось экзаменовать множество детей, поступающих в младшие классы наших учебных заведений, и между ними весьма редко встречал я таких, которые были бы сколько-нибудь правильно подготовлены к серьезному учению. Весьма часто 10-летние дети, даже из достаточных семейств, или едва умели читать, или если читали бойко, то не могли дать никакого отчета в прочитанном и сколько-нибудь правильно и не каракульками написать самое простое предложение без грубых ошибок. Дети, умеющие порядочно выражать изустно содержание того, что прочли, и понятно записать простую мысль, были редким исключением. А между тем 10-летнее дитя, вступая в среднее учебное заведение, находит в первом же его классе весьма сложный курс с двумя или даже тремя иностранными языками. Еще в то время задумал я облегчить труд первоначального приготовления для родителей и наставников; но только теперь, и то отчасти, мог выполнить свое желание.

«Родное слово» назначается исключительно для первоначального обучения отечественному языку, и я не хотел касаться в нем других предметов первоначального курса. Но так как в первоначальном обучении отечественный язык занимает, бесспорно, главное место и наставник или наставница отечественного языка преподают или, по крайней мере, должны бы преподавать все остальные предметы и распоряжаться ходом всего обученья и развития детей, то я считаю здесь не лишним высказать предварительно несколько главнейших правил первоначального обучения вообще, прежде чем приступлю к изложению методы преподавания отечественного языка по изданному мною руководству. Конечно, эти общие правила не могут быть здесь ни слишком многочисленны, ни слишком подробны, какими они должны бы быть в особенном педагогическом курсе первоначального обучения, который, может быть, я представлю в свое время.

Предлагая здесь отрывочно главнейшие правила первоначального обучения вообще, я делаю это также и для того, чтобы промахи, которые могут быть сделаны во всем первоначальном обучении, не падали потом, в частности, обвинениями на предлагаемую мной методу обучения отечественному языку. Если все первоначальное обучение страдает каким-нибудь коренным недостатком, то никакая метода преподавания отдельного предмета не принесет тех результатов, какие могла бы принести при другой обстановке. Эти главные общие правила первоначального обучения в семье и в школе я разделяю на несколько маленьких трактатцев, никак не думая исчерпать ими даже одной методики первоначального обучения. Я говорю здесь только: 1) о времени для начала учения вообще и о необходимости соображаться с естественным развитием дитяти, зависящим от времени, при всяком новом шаге его обучения, 2) о предметах первоначального обучения, 3) об организации семейного или школьного

класса, 4) о школьной дисциплине, 5) о значении обучения русскому языку в первоначальном курсе. После этих предварительных рассуждений начинаю уже я изложение подробной методики преподавания отечественного языка по «Родному слову».

## О времени начала учения

Приступая к учению ребенка, надобно иметь в виду, что дитя независимо от учения развивается с каждым днем, и развивается сравнительно так быстро, что месяц или два в жизни шестилетнего дитяти приносят более перемен в его душевном и телесном организме, чем потом целый год в возрасте от 10 до 15 лет. Угадать настоящее время для начала учения довольно трудно и, конечно, есть дело практики; но, во всяком случае, лучше начать ученье несколько позднее, чем несколько раньше, хотя как то, так и другое имеют свои дурные стороны.

Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чем он созрел для ученья, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только одно время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возраста, тем более принесете вреда вашему ученику. Вы требуете от него невозможного: требуете, чтобы он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определенный период времени и что наше дело – не ускорять и не замедлять этого развития, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачем, спрашивается, бьетесь вы над преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймет, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживет эти полгода?

Но хуже всего то, что, встречаясь преждевременно с чрезмерными требованиями учения вообще и какого-нибудь отдельного предмета в особенности и нападая на непреодолимые по возрасту трудности, дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нем так укоренится, что надолго замедлит его успехи в учении. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нем преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле. Вот почему мы советуем всякому наставнику, заметившему, что какое-нибудь новое дело, несмотря на искренние усилия ребенка, ему не дается, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить ее до времени.

Но педагогически также поступает и тот, кто, будучи не в состоянии поднять ребенка до понимания какого-нибудь предмета, старается понизить этот предмет до уровня детского понимания. Как, например, говорит иной наставник, не познакомить малюток с событиями отечественной истории? И вот для этой цели начинает он перекраивать исторические личности на детский лад: понаделает из Святославов и Владимиров детских куколок и радуется, что дети знают отечественную историю. Но на что, спрашивается, ребенку и кому бы то ни было такая история? Неужели только для того, чтобы со временем он узнал, каким глупостям его учили в детстве? И куда торопится воспитатель? Зачем не хочет он обождать того времени, когда ребенок созреет до понимания исторических событий? И не лучше ли бы сделал воспитатель, если бы вместо того, чтобы забегать вперед, подготовлял дитя к пониманию истории чтением детских рассказов и изучением библейских событий, столь доступных детскому пониманию и вместе с тем превосходно подготовляющих дитя к дельному изучению истории?

Но, отвергая уродование науки для детей, я нисколько не отвергаю сообщения детям тех научных сведений,

из какой бы науки они ни были взяты, которые не только могут быть поняты ребенком (это еще не причина), но оказываются необходимыми для пополнения и уяснения его детского миросозерцания или полезными для его умственных и словесных упражнений.

Я сказал выше, что лучше опоздать, чем поспешить с началом учения; но и опаздывание имеет свое дурное влияние. Душевные силы ребенка, не направленные вовремя на учебные занятия, принимают часто такое направление, с которым наставнику приходится потом бороться, и не всегда удачно. Всякий опытный наставник согласится со мной, что много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту. Но, с другой стороны, я видел также много детей, которые учатся дурно именно оттого, что их послали в школу или дома засадили за азбуку слишком рано.

В Германии дети на шестом году уже идут в народную школу, но в школах малолетних встречается много детей и на пятом году возраста. Что же делают там эти малютки? Хорошо еще, если им дадут в руки какое-нибудь фребелевское занятие[1]! Но очень дурно, если их засадят за азбуку или, не давая никакого дела, принудят сидеть сложа ручонки, требующие деятельности, и привыкать к яду томительной школьной скуки. Насмотревшись вволю на эти малолетние школы, я вынес твердое убеждение, что если бы школа допускала детей не ранее исполнившихся 7 лет, то достигла бы не только теперешних, но гораздо лучших результатов, и что школа, допускающая детой от 5 до 7 лет, только напрасно вредит здоровью детей и их естественному развитию, подрывая, таким образом, основы своих собственных учебных успехов. Пусть школа, точно так же как и медик, не забывает, что она не может дать человеку жизненных сил, а может только устранить препятствия для правильного развития этих сил и предложить здоровую и полезную пищу вместо вредной.

Православная Церковь, допуская детей к исповеди в 7 лет, согласно с физиологией и психологией, признает этот год детского возраста окончанием младенчества и началом отрочества, намекая на начало развития самосознания в детях. Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного ученья.

Я советую, впрочем, уже на седьмом году пробовать заниматься с ребенком и, по охоте его к рисованию, по способности его сосредотачивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями, заключать о возможности начать методическое обучение.

Если же внимание ребенка слабо, речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох, то лучше, не начиная методического обучения, подготовляйте его к нему беседой о предметах, окружающих дитя или изображенных на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготовляйте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи; но не начинайте методического учения, пока оно не сделается для ребенка возможным.

Я не говорю здесь об особенных обстоятельствах, могущих иметь влияние на разрешение вопроса о начале учения, каковы, например, физическое здоровье ребенка, особенные условия его домашней жизни и т.п. Замечу только одно, что чем легче метода учения, представляющаяся ребенку, тем раньше может быть начато учение. Если вы думаете засадить ребенка за азы и буки, то и в семь лет будет еще слишком рано.

## Предметы первоначального учения

С чего следует начинать учение? В прежнее время на этот вопрос ответ был очень легок: с чего же, как не с азбуки? Но современная рациональная педагогика при реше-

нии этого вопроса обращает внимание на детскую природу и замечает, что чем моложе ребенок, тем менее способен он к постоянству деятельности в каком-нибудь одном направлении, тем быстрее устает он ходить, сидеть, держать в руках самую легкую вещь, даже лежать, и что тот же ребенок, перемешивая всевозможные роды деятельности и, по-видимому, вовсе не отдыхая, резвится целый день и удивляет взрослого своей неутомимостью. То же самое замечается и в душевной деятельности дитяти: чем моложе дитя, тем менее способно оно к постоянству какой бы то ни было душевной деятельности в одном направлении, тогда как, разнообразя свои занятия, может работать довольно долгое время. Самая перемена занятий действует на ребенка лучше даже полного отдыха, который, конечно, необходим в свое время. Ребенок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть и – заметите, что, воротившись потом к чтению, ребенок снова стал и понятлив, и внимателен.

Конечно, способность к постоянству умственной деятельности в одном направлении есть одно из важнейших условий всякого учения; но способность эта развивается мало-помалу, постепенно; а преждевременными чрезмерными усилиями вы можете только подорвать это развитие и заметите, что дитя не только перестанет идти вперед, но как бы подвинется назад, будто в душе его лопнула какая-то слишком натянутая струна. Приучайте же ребенка к постоянству деятельности в одном направлении, но приучайте осторожно, понемногу; а в первое время учения, чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которых вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать. Если в полтора или в два часа занятий дети у вас и почитают, и попишут, и порисуют, и пропоют две-три песенки, и посчитают, и прослушают или расскажут какое-нибудь событие из библейской истории, то

в конце месяца не только сумма приобретенного ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и умении, будет больше того, чем могли бы приобресть они, занимаясь все это время одним только этим знанием или умением. Так, например, при таких разнообразных занятиях во время урока они сделают более успехов в чтении, чем сделали бы тогда, если бы каждый ваш урок вы посвятили одному чтению. Ничто не противоречит так природе ребенка, как засадить его за одну азбуку, не давая ему в это время никаких других занятий, и держать его за этой азбукой по нескольку часов, а когда он наконец ее одолеет, перейти к такому же занятию складами и т.д.

На основании вышеизложенного физиологического и психического закона современное первоначальное обучение открывается не одним, но несколькими предметами: наглядное обучение, письмо, рисование, детские работы, чтение, счет, библейские рассказы, пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребенке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость.

Но, заметит при этом иная мать, как же мне заниматься самой первоначальным обучением, если я должна знать столько предметов? Напрасная робость: каждая сколько-нибудь порядочно образованная женщина при небольшом старании может преподавать все эти предметы детям от 7 до 8 и даже до 9 лет. Предметов много, но в каждом из них ребенок может усвоить только то немногое, что очень доступно всякой сколько-нибудь развитой женщине. Трудно ли ей, например, при малейшей способности к пению усвоить голоса трех-четырех молитв и десятка песен, годных для детей, приготовить самой, руководствуясь Библией, двадцать и, много, тридцать рассказов из Ветхого и Нового Завета, выучиться руководить пятью-шестью фребелевскими работами, рисовать по квадратикам и присмотреться к десятку первоначальных гимнастических движений? А вот

и все, что могло бы затруднить мать, которая, получив порядочное образование, хочет сама приняться за первоначальное обучение своих детей.

Но чем разнообразнее предметы первоначального обучения, тем необходимее, чтобы все эти предметы, или, по крайней мере, большинство их, преподавались одним лицом. Если же вы думаете на каждый отдельный предмет взять учителя или учительницу, то лучше уменьшите число предметов до возможной степени. Полезное и даже необходимое разнообразие предметов первоначального обучения и возможно только при том условии, чтобы в нем, собственно говоря, не было никаких отдельных предметов, а все сливалось в одно разумное воздействие взрослого лица, дающего пищу деятельности детей и направляющего всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – к всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти и приготовлению его к тому изучению отдельных предметов, которое ожидает его впереди.

Русская пословица, что «у семи нянек дитя без глаза», ни к чему так не применима, как к первоначальному обучению. Множество наставников, ревнующих каждый о своем предмете, могут начинить дитя всякими знаниями и умениями, но умственные глаза его останутся нераскрытыми. Итак: чем более разнообразия в учебных занятиях и чем менее разнообразия в учащих, тем лучше для первоначального обучения.

## Организация первоначального обучения

Под именем организации учения разумею я здесь: распределение времени занятий; продолжительность их; распределение занятий между детьми одного класса или одной семьи, но различных по возрасту, познаниям и развитию.

Я советую начинать учение лучше несколько позднее и назначать для него сначала как можно меньше вре-

мени; но с первого же раза отделить его от игры и сделать серьезной обязанностью для ребенка. Конечно, можно выучить ребенка читать и писать играючи, но я считаю это вредным, потому что чем долее вы будете оберегать ребенка от серьезных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним. Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным – вот задача первоначального обучения. Всякий здоровый ребенок требует деятельности, и притом серьезной деятельности: с меньшим удовольствием играет он со своими сверстниками, чем помогает отцу или матери в каком-нибудь серьезном деле, если только это дело не превышает его сил и не требует от него такого продолжительного постоянства, которое приходится ему не по возрасту. Следовательно, с первых же уроков приучайте дитя полюбить свои обязанности и находить удовольствие в их исполнении.

Для достижения этой цели я советую, приступая к учению, тогда же назначить для него определенное время и место (этот совет относится, конечно, только к семейному обучению). Пусть книги и вещи, употребляемые при учении, лежат на месте и пусть дети не трогают их не во время уроков. Помните, что, нарушая эти простые правила, а также манкируя часто уроками или перестанавливая их с одного часа на другой, вы кладете в душу дитяти те семена беспорядочности в делах, которые, развившись с течением времени, могут отравить всю его жизнь. Скупо отделите минуты от вашего дня для занятий с детьми; но, отделив их раз, не берите назад. Берегитесь, дитя не привыкло к тому, что оно может отделаться от уроков: тогда урок, от которого оно не может отделаться, покажется ему тяжелым.

Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в учении, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – де-

лать ради удовольствия исполнить свою обязанность. Вы приготовляете ребенка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны, и если вы до 10 лет будете учить дитя играючи, то приготовите ему страшную муку, когда встретится он потом с серьезными учебными обязанностями, иногда вовсе не занимательными.

Что касается до продолжительности урока, то на первое время довольно будет часа поутру и полчаса после обеда. На следующий год можно будет прибавить по получасу–полтора часа утром и час после обеда; далее – два часа утром, и по крайней мере до 9 лет не идти выше трех часов ежедневных занятий. Сначала через каждые полчаса, а потом через час давайте полный отдых ребенку – пусть он немного побегает, порезвится и привыкнет принуждать себя переходить от игры к делу.

Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то после хороших предварительных классных занятий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений. Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить ее к следующему разу. Но посмотрите, как ребенок, предоставленный слишком рано самому себе, бьется над этой мучительной страницей, как зубрит ее бестолково, удесятеряя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольет иную неудавшуюся букву, – и вы поймете, откуда иногда берется в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребенку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть и целый день, и что, играя,

он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки. Мы сильно заблуждаемся, если думаем, что жизнь ребенка в школьном возрасте вся принадлежит школе; нет, школа имеет только весьма небольшую долю в том естественном развитии дитяти, на которое гораздо больше влияния оказывают время, природа и семейная жизнь. Школа не имеет права вторгаться в чуждую ей область и мешать своими уроками влиянию других великих воспитателей человека: природы и жизни. Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащих, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому. Из этого учения уроков в самом классе, при учащем, выходит много полезных последствий; *во-первых*, как я ужо сказал, тогда уроки не мешают ребенку свободно развиваться в семье под влиянием природы и окружающих его людей, не лишают его сна и аппетита, не отравляют его игры; *во-вторых*, учитель, задавший урок, видит, как этот урок исполняется ребенком, и замечает, может быть, свои собственные ошибки в преподавании; *в-третьих*, наблюдая за ребенком, выполняющим урок, учитель всего удобнее изучает дитя, замечает, что ему дается легко и что трудно, и предупреждает всякое ложное понимание, часто превращающееся посредством зазубривания в умственный недостаток, который надобно потом искоренять; *в-четвертых*, дитя выучивается учиться под руководством наставника, а это в первоначальном обучении важнее самого учения.

Но может быть, заметят мне иные, назначая на урок так мало времени и не задавая внеклассных уроков, нельзя успеть многого. Правда, но многого же и не требуется. Если ребенок в продолжение трех лет занимается, и действительно разумно занимается, каждый день от 2 до 3 часов, то он может быть так приготовлен к слушанию гимназического курса, как теперь не бывает подготовлен

почти ни один десятилетний мальчик, являющийся к экзамену. Он будет в состоянии говорить связно и толково, читать плавно, с явным пониманием того, что читает (если, конечно, читаемое ему доступно по содержанию), считать бойко в уме и на письме в пределах четырех первых правил арифметики; знать наизусть 20 или 30 стихотворений и уметь рассказывать столько же маленьких рассказов; записать толково, четко и красиво небольшую мысль без важных орфографических ошибок и поставить главные знаки препинания; рассказать 20 или 30 событий из Ветхого и Нового Завета; рисовать простые предметы, хотя по четвероугольникам; чертить карту своей комнаты, дома, улицы, города или деревни и рассказывать эту карту или читать ее, как говорят в Германии. Но главное – ребенок принесет с собой в школу умение и охоту учиться, способность сосредотачивать свое внимание в продолжение довольно долгого времени и усваивать быстро то, что без привычки усваивается очень медленно. Это совершенно достаточно для 10-летнего дитяти.

Отчего же, скажут нам, в большей части случаев, начиная учение ранее, чем я полагаю, употребляя на него больше времени и задавая внеклассные уроки, не успевают достигнуть и половины выставленных мною результатов? Да именно оттого, что, отнимая много времени из детской жизни, растрачивают бóльшую часть этого времени понапрасну, без пользы для ученья и со вредом для физического и умственного развития ребенка, оттого, что первоначальное ученье наше устроено так, что дитя, просидев на уроках 4 часа в день и больше, хорошо еще, если действительно займется 15 и много 20 минут в эти 4 часа; а иной счастливец так и выйдет из класса, не занявшись ни одной минуты, если на его долю в этот раз не выпало быть спрошенным. Мы отнимаем много времени у жизни ребенка и, к стыду нашему, растрачиваем это драгоценное для развития человека время не только понапрасну, но

часто с большим вредом для детей, заставляя их страдать в классе от неподвижности и скуки. Если же мы устроим наш урок так, что все дети будут в продолжение его действительно работать постоянно, то заметим, может быть, что время, назначенное мною для уроков, не только коротко, но слишком продолжительно, хотя оно, как каждое полное содержания время, проходит для личного ощущения очень быстро. Мы заметим, что дети чувствуют усталость, но уже не от скуки и неподвижного сидения, а от работы, и что в продолжение часа мы сделали многое. Я убежден, что усовершенствование педагогических приемов приведет еще к большему умению пользоваться временем и что даже то число часов, которое назначают теперь в лучших школах для первоначального обучения, со временем покажется слишком большим.

В наших первоначальных школах, обучающих грамоте, часто жалуются на то, что дети, поступая в школу в различное время года, делают невозможным систематическое занятие с целым классом. Конечно, если дети поступают в неопределенные сроки – сегодня приведут одного, через неделю другого и так круглый год, – то никакое систематическое обучение невозможно. Но для облегчения родителей следует в такой школе назначить прием не иначе, как по третям года, а самый класс разделить на три группы. Такое деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, дать двум другим полезное самостоятельное упражнение. В Швейцарии я видел превосходные школы, где учитель таким образом занимается разом с шестью последовательными годовыми классами и тем множеством разнообразных предметов, какие предлагает курс шестилетней школы. Не требуя от наших наставников такой усиленной и разнообразной деятельности, для которой нужна специальная подготовка, я не вижу никаких

затруднений для каждого благоразумного человека, принимающегося за первоначальное обучение, учить разом три или четыре немногочисленные отдела одного класса, занимаясь лично с одним из этих отделов и давая другим самостоятельные упражнения, особенно если все учение не выходит из предела нашей элементарной школы. Одни ученики пишут, другие читают, третьи решают арифметическую задачу, четвертые занимаются с учителем, – это самая правильная деятельность школы, и не только не хуже, но гораздо лучше той, когда сам учитель все время занимается с целым классом.

Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд учения на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых. Следовавшая затем школа ударилась в другую крайность: она взваливала весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтобы для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа, напротив, разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал.

Вот почему сказал я, что класс, состоящий из нескольких отделов, последовательных по развитию и занятиям, даже больше представляет условий для правильного ученья, чем класс, состоящий из детей одного возраста, развития и познаний. Кроме того, если наставник привыкнет к такому совместному и одновременному обучению нескольких классов в одном классе и войдет в свою настоящую роль – руководителя самостоятельным учением детей, – то он будет в состоянии учить одних и тех же детей два и три года сряду; а это есть важное условие успеха в первоначальном учении, в котором не только разнообразие учителей, преподающих в одно время, но и ежегодный переход учеников от одного учителя к другому приносит много вреда, лишая ученье воспитательной и развивающей силы.

Эта заметка относится и к семейному обучению в том отношении, что часто родители, избегая излишних издержек, учат одному и тому же детей различного возраста. Это чрезвычайно вредно: напрягая чересчур силы одного, не упражняя как следует сил другого, такое учение поселяет в то же время между детьми одной семьи весьма дурные чувства – зависть, тщеславие и часто ненависть там, где должна царствовать братская любовь. Различие в возрасте детей нисколько не мешает, а, напротив, помогает одновременно заниматься с ними, если только наставник или наставница, не задавая внеклассных уроков, сумеют заниматься с одним ребенком, а другому дать самостоятельное занятие.

При составлении моего учебника я именно имел в виду дать учащему возможность занять одновременно нескольких детей или несколько небольших классов. С первых же уроков я представляю упражнения для самостоятельной деятельности детей.

## Классная дисциплина

Если мы устроили наш класс по началам, высказанным выше; если мы ввели в него порядок и стройность в занятиях, не утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одном направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребенка и в то же время собственной своей ревностью и серьезностью, никогда, впрочем, не переходящей в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, если сделали эти обязанности ни слишком легкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребенка развития, которого он еще не достиг, и даем достаточную пищу тому, которое в нем в настоящее вре-

мя совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, – то классная дисциплина в наших руках. В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале – на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию. Ребенок вялый, неподвижный по натуре, легче других выносящий школьную скуку, или ребенок, быстро выучившийся лицемерить, смотреть на учителя с величайшим вниманием и в то же время щипать товарища под скамьей, получал награду; дети живые, подвижные, жадно требующие пищи своим развивающимся способностям, откровенные, не умеющие скрывать своих душевных движений, – подвергались наказаниям. Дорого все мы поплатились за это смирное сиденье в классе!

«Выражение – сидеть смирно (говорит Нестор швейцарских педагогов, Шерр[2]) отлично обличает дух старой школы: она не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смирно, бессмысленно, ничего не делая». Грех этот, к сожалению, еще царствует во многих наших школах, и он-то именно порождает ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине. В школьной скуке скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, отвращения от ученья, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку – и вся эта смрадная туча, приводящая в отчаяние педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой.

Все школьное учение и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку,

ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся.

Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями.

Поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного; но, к несчастью, в наше время болезни нравственные и физические – весьма обыкновенная вещь в детском возрасте; а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таково, что не только не уничтожают зачатков нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на ее место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т.п. Много говорили у нас о том, чтобы выгнать наказания из школы; но рациональнее было бы требовать такого устройства школ, при котором награды и наказания сделались бы ненужными.

Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний, если относятся к детям того возраста, о котором здесь говорится. Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, не прочувствован детьми, вы приготовляете лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков.

Здесь, говоря только о классной дисциплине, я не имею надобности входить в подробности нравственных детских болезней и средств их излечения; но повторяю еще раз, что разумно устроенная классная деятельность есть одно из рациональнейших и действительнейших гигиенических средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью и той правильной жизнью, которой проживает ребенок в свои два часа в классе. И новейшая медицина, и новейшая педагогика начинают смотреть с недоверием на все сильные специфические средства, восхваляемые в прежнее время, и обе прибегают охотнее к средствам гигиеническим с одной и той же целью – разумною жизнью и разумною деятельностью не только вытеснить болезнь, зародившуюся под условиями противоположными, но и изменить самую почву, на которой эта болезнь выросла. В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости – также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Все, что может быть допущено в такой школе, так это самые легкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

## Кое-что о первых уроках в школе

Первые два-три урока с детьми, только что поступившими в школу, можно употребить на то, чтобы устроить между ними некоторый порядок, ознакомиться с ними и

ознакомить их с собою и школою: следовательно, это скорее беседы, чем уроки. Тон на этих беседах должен быть как можно менее формален. Учитель должен говорить с детьми тем языком, к которому они привыкли в своих семействах; конечно, без той грубости, какую иногда употребляют родители. Если дети, посещающие школу, говорят на каком-нибудь особенном наречии, то учитель должен говорить на этом наречии, приводя детей мало-помалу к пониманию общерусского литературного языка. Какого-нибудь подражания детскому лепету вовсе не нужно; но не до́лжно также трактовать детей как взрослых. Наши ласковые уменьшительные имена: Коля, Ваня, Маша – совершенно уместны; употребление холодно-вежливого «вы», которое хотели было ввести у нас, скорее пугает дитя, чем ободряет.

С вопросами своими учитель обращается к целому классу и потом называет дитя, которое должно дать ответ. На первых же уроках учитель должен приучить детей к этой форме вопросов и ответов. Если вопрос нов и ответ на него сколько-нибудь затруднителен, то учитель обращается к одному из более способных, развитых и бойких детей, которые своими ответами ободряют робких. Неправильный ответ ребенка можно поправить, но только в главном и без большой настойчивости, не забывая, что дурные привычки и недостатки выговора исправляются не разом и что очень вредно внушить ребенку убеждение в слабости его сил для выполнения того, что от него требуется.

В эти же первые уроки учитель может приучить детей к некоторым классным движениям по команде, которые полезны не только потому, что дают детям возможность подвигаться и размять свои усталые от сиденья члены, но еще более потому, что помогают учителю возбуждать и сосредоточивать на своих словах и движениях внимание класса. Эти движения должны быть немногочисленны и просты: встаньте, сядьте, руки на стол, руки назад, поднимите пра-

вую руку, левую, выйдите из-за скамей, перемените места, первая скамья встань, вторая – сядь и т.п. Еще лучше, если учитель приучит детей к некоторым из этих движений по немой команде какими-нибудь условными знаками.

Прекрасное, освежающее и гармонирующее класс средство есть классное пение. Вы заметили, что класс устал, рассеян, работает вяло, начинаются зевки, маленькие шалости: заставьте пропеть какую-нибудь песенку – и все придет опять в порядок, энергия возродится, и дети начнут работать по-прежнему.

Если учитель не умеет петь, пусть приучит детей произносить целым классом какие-нибудь молитвы, стихотворения, пословицы: это может заменить отчасти пение как средство, освежающее утомленный и расстроившийся класс.

В школе начинать учение чтению и письму с первых же уроков я не советую, потому что масса новых впечатлений для ребенка и так слишком велика: надобно дать ребенку время осмотреться, попривыкнуть к своему новому положению, и тогда только можно уже рассчитывать на его внимание.

В первые уроки можно показать детям несколько картинок и тем вызвать их на беседу: показать, как складывать из палочек две-три нехитрые фигурки, нарисованные учителем на доске, научить пересчитать пальцы и т.п. Если учитель занят другим классом, то может отпустить новичков ранее, но никак не внушать им того убеждения, что в классе можно сидеть и ничего не делать.

## О значении отечественного языка в первоначальном обучении

Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем сво-

ей духовной стороной только чрез посредство той же среды – отечественного языка. В другом месте я уже говорил о глубоком, центральном значении отечественного языка не только в первоначальном обучении, но и в средних учебных заведениях; здесь же, имея более близкую цель, я укажу только на влияние, которое имеет хорошее или дурное приготовление в отечественном языке на все учение дитяти.

Изучение каждого предмета передается ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета. Скажу еще яснее: наставник рассказывает детям какое-нибудь библейское происшествие, но дети не понимают настоящего значения многих слов, эпитетов, видов глагола, наречий, союзов и, следовательно, не понимают вполне настоящего смысла рассказа. Дети не привыкли вникать в связь предложений, в отношение придаточных к главному, не понимают значения вводного, не видят, где причина и где следствие, где случайное и где необходимое, не привыкли даже задать себе вопрос, о ком или о чем говорится, и т.п., вот и вся речь наставника отражается в их головах бессвязными и перепутанными фразами. Уча урок по книге, дитя встречается еще с бо́льшими затруднениями, потому что тут нет учителя с его мимикой и интонацией, которые могли бы показать, что в книге главное, что второстепенное и о чем говорится только мимоходом, – и вот дитя, вместо того чтобы прочесть раза два урок со вниманием и усвоить его совершенно своей свежей детской памятью, учит печатные строчки, помнит, в какой строчке какое слово поставлено, а урока все-таки не знает. Далее, приходится ребенку рассказывать свой урок, и вот опять новая борьба с непривычкой его к отечественному слову: он не может

заменить ни одного слова другим, не может переставить свободно двух слов, и язык его точно в цепях тех строчек, которые он заучил. Ему остается только вызубрить слово в слово, но и тут невыломанный язык его путается и ошибается при каждом трудном звуке. То же самое испытывает дитя, не приготовленное как следует в отечественном языке, при изучении истории, географии, естественных наук и математики, когда ему приходится объяснять теорему или выражать своими словами какую-нибудь математическую задачу. Не ясно ли теперь, что преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты, и что я имел право взглянуть на наставника отечественного языка как на руководителя всего первоначального ученья и подать ему некоторые общие педагогические советы?

Теперь я могу приступить прямо к изложению методики первоначального преподавания отечественного языка по предлагаемому мною руководству.

## Первые занятия отечественным языком

Когда новый класс примет несколько стройный вид, привыкнет слушать учителя и исполнять его требования, тогда можно уже начать систематическое обучение отечественному языку, преподаванием которого я и займусь теперь, выразив выше полную необходимость сопровождать его и другими занятиями.

Первоначальное обучение отечественному языку разделяется на три совместно идущие занятия: *1) наглядное обучение, 2) приготовительные упражнения в письме и 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению.* Все эти три упражнения должны идти одновременно, сменяя одно другое в каждом уроке; но для ясности изложения я должен говорить о каждом отдельно.

## О наглядном обучении

Способствовать развитию изустной речи в детях есть, без сомнения, одна из важнейших обязанностей учителя русского языка. Никто, конечно, не сомневается, что изустная речь развивается единственно от упражнений. Следовательно, наставник русского языка обязан дать упражнение изустной речи детей и руководить этими упражнениями. Это едва ли не главная его обязанность и потому, наконец, что изустная речь служит основанием письменной. Но изустная речь основана на мышлении: следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове. Но чем вы возбудите мысль ребенка и вызовете из него самостоятельное слово, как не показав ему какой-нибудь предмет или изображение предмета? Вот почему я помещаю наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка и ставлю это занятие прежде двух других – обучения письму и чтению, хотя все эти три занятия, конечно, должны идти одновременно.

О наглядном обучении у нас говорили и писали много; но почти ничего не сделали, чтобы оно могло хотя мало-помалу входить в наши школы и в наши семейства. Даже самая идея наглядного обучения как-то плохо привилась у нас и встретила много противников. По моему мнению, это лучшее доказательство того, что мы, с охотою витая в высших сферах идей и не отказываясь свысока бросить взгляд и на воспитание, не потрудимся никогда вникнуть в самую идею первоначального обученья, считая это дело или слишком легким, или слишком маловажным, так что идея первоначального обучения живет у нас в каких-то неопределенных формах, темна и не проникнута светом сознания. Иначе в наглядном обучении мы видели бы необходимое и неизбежное дело при первых занятиях с детьми.

Что такое наглядное обучение? Да это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком, – будут ли эти образы восприняты при самом учении, под руководством наставника, или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нем строит учение.

Этот ход учения, от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, так естествен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности.

Весь наш мыслительный процесс, руководимый внутренней врожденной ему силой идеи, состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира. Идея принадлежит нашему духу; но материала для работ и выражения этой идеи нет другого, кроме того, что дает внешний, видимый, ощущаемый мир. Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира.

Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам.

Занимаясь наукой, мы привыкаем мало-помалу отвлекаться от употребляемых нами материалов, не будучи в состоянии никогда и ни в одном слове оторваться от них совершенно. Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки – словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений

дитяти, – мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребенку, и сами входим в мир детского мышления.

Верность наших заключений и вся правильность нашего мышления зависят: во-первых, от верности данных, из которых мы делаем логический вывод, и, во-вторых, от верности самого вывода. Как бы ни были логически верны наши выводы, но если данные, воспринятые нами из внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны. Отсюда вытекает обязанность для первоначального обученья – учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса.

Всякое не мертвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Если мы вникнем глубже в то, что обыкновенно зовется в людях замечательным или даже великим умом, то увидим, что это главным образом есть способность видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены. Если ученье имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их способность наблюдения.

Кто не замечал над собою, что в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те образы, которые мы восприняли сами посредством созерцания, и что к такой врезавшейся в нас картине мы легко и прочно привязываем даже отвлеченные идеи, которые без того изгладились бы быстро? Вот почему сам Божественный Учитель наш показал нам великий пример наглядного обучения: Он брал полевую лилию и, указывая на нее, говорил о доверенности к провидению; Он указывал на стены иерусалимские и говорил о суете всего земного, брал самые простые общеизвестные примеры из обыденной жизни и выводил из них высокое учение о Царстве Божьем.

Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов – и ребенок усвоит их на лету. Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и он вас не понимает: вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и он вас понимает быстро. Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному – по картинкам, другому без картинок, – и вы оцените тогда все значение картинок для ребенка.

Показывание картинок и рассказы по ним – лучшее средство для сближения наставника с детьми. Ничем вы не можете так быстро разрушить стену, отделяющую взрослого человека от детей, и в особенности учителя от учеников, как показывая и объясняя детям картинки. Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова (а таких классов у нас не искать стать), – начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русского языка, если он не суживает своей обязанности до выучки детей чтению, письму и орфографии.

При наглядном обучении учитель, так сказать, присутствует при самом процессе формирования языка в детях и может направлять этот процесс. Причем главное дело опять делает та же картинка: она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части; словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно.

В Германии и Швейцарии нет уже спору о наглядном обучении; но спорят еще о том, до́лжно ли его сделать предметом отдельного преподавания или только делать преподавание всех предметов наглядным. Практичнее всего, мне кажется, вести наглядное преподавание отдельно до тех пор, пока дети начнут читать порядочно и без большого труда, и потом слить наглядное обучение с

объяснениями употребляемой в школе книги для чтения, что, конечно, возможно только тогда, если сама книга приспособлена к систематическому наглядному обучению. Я имел это в виду при составлении «Родного слова»; но, конечно, картинки, в нем помещенные, только отчасти делают чтение наглядным.

Что же касается до отдельного наглядного обучения в первый год школы, то я могу указать только на крайнюю его потребность; но не могу ничего дать для удовлетворения этой потребности. Издание сколько-нибудь порядочных картин для наглядного обучения обходится так дорого, а самая потребность этих картин сознана нашим обществом и нашими школами так мало, что едва ли кто-нибудь решится затратить на это дело значительный капитал. Вот почему я могу только посоветовать наставнику русского языка, принимающемуся за дело первоначального обучения, достать где-нибудь десяток сносных картин, которые по содержанию своему могли бы вызвать детей на беседу: это могут быть ландшафты, изображения животных и растений, какие-нибудь сцены из народной жизни и т.п. Пусть учитель создаст себе план бесед по этим картинам и ведет эти беседы не торопясь, но и не надоедая детям излишними подробностями. Картины не должны быть известны детям, не должны висеть в классе, иначе они потеряют свой интерес. Пусть учитель приносит в класс картину за картиной, меняя их тогда, когда все содержание картины будет беседой исчерпано и когда дети приобретут навык рассказывать картину порядочно для своего возраста. Успех и от такого наглядного обучения будет значительный; но пусть наставник не думает, что это наглядное обучение таково, как оно должно быть. Правильное наглядное обучение имеет свою систему, свои правила и приемы, о которых распространяться здесь я считаю излишним, так как у нас пока нет средств для такого обучения.

## О первоначальном обучении грамоте вообще

Новейший рациональный способ обучения детей грамоте следует, в отличие от всех прочих, назвать историческим, потому что он основан на способе, которым, как можно предполагать, был изобретен письменный язык.

Величайший подвиг изобретателей письменного языка состоял в том, что они, не довольствуясь иероглифическими изображениями понятий, стали вслушиваться в слова и разделили слова на простые звуки. Сравнивая же потом звуки в различных словах, заметили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются, только в различных сложениях. Изобрести условные значки для этих звуков, а вместе и азбуку было уже делом легким.

Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изустного слова и их начертаний.

Многие, однако ж, в особенности у нас, еще не совершенно сознали преимущества звуковой методы; и если немного уже найдется таких, которые стоят за прежние *азы* и *живете*, то немало еще защитников последующих затем *бе, ве, ге, ем, ен* и бесконечных таблиц складов, говоря, что и по этой методе выучивались читать так же хорошо и скоро, как и по нынешней звуковой.

Если бы это было и так (чего я, впрочем, не признаю), то и тогда я отдал бы преимущество звуковой методе на том основании, что она способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям. Не нужно быть большим психологом, чтобы понять, что прежняя метода бессмысленным заучиванием множества букв и потом множества еще более бессмысленных складов, не давая никакой пищи детскому уму, не позволяла ему в то же время

заняться чем-нибудь другим и, следовательно, держала его во все продолжение обучения грамоте в бездейственном, оцепенелом состоянии. Если же принять в расчет, что такое оцепенелое состояние слабого детского ума продолжалось по нескольку часов в день, круглый год, а иногда два, то нельзя сомневаться, что такое учение не могло не отразиться весьма гибельно – не говорим уже на уме, а просто на мозге детей, который в это время чрезвычайно нежен, впечатлителен и находится в полном процессе формировки. Попробуйте ежедневно, на три или на четыре часа, в продолжение года или двух, привязывать одну руку ребенка к его туловищу – и если эта рука не усохнет, то только единственно потому, что вы не оставляли ее привязанной целый день; но, во всяком случае, рука, подвергавшаяся такому опыту, разовьется гораздо слабее другой. Мозговой организм гораздо нежнее организма руки и развивается позже и дольше всех других частей организма. Судите же по этому, какой вред вы приносите ребенку даже в физическом отношении, методически и насильственно приостанавливая деятельность мозга в продолжение долгих часов и многих месяцев. Представьте себе дитя в какой-нибудь деревенской трущобе, которое играло и резвилось целый день под влиянием всеразвивающей природы, беспрестанно двигалось, ощущало, думало по-детски, конечно, изобретало то то, то другое, плакало или смеялось – словом, жило всем своим духовным и телесным организмом. И вдруг вы схватываете это дитя, кидаете его в душную, мрачную школу старинного закала, где оно прежде всего должно сидеть смирно, не шевеля ни одним членом, не думать, не чувствовать, не соображать, не придумывать что-нибудь, не плакать и не смеяться, даже не глядеть по сторонам; а, пристально уставившись на букварь, вдалбливать букву за буквой и один бессмысленный слог за другим. Представьте себе, что это дитя чуть свет отправляется в школу, выходит оттуда ночью и проводит так день за днем, два, три, четыре года в пери-

од сильнейшего развития организма, не имея других ощущений, кроме страха получить побои, и получая действительно колотушки в голову, – и вы поймете, почему наши грамотники-крестьяне по большей части показывают менее природного ума и развития, чем те, которые развивались свободно, вне стен школы, под влиянием природы и жизни; поймете, почему между нашими простонародными грамотниками и писарями так часто встречаются люди страшно тупые и в то же время безнравственные. Но одно ли это вы поймете? Вы поймете также, чего желают те люди, которые с высоты своего журнального величия советуют оставить наш народ учиться в таких школах, у таких учителей и по таким методам. Но возвратимся к звуковой методе, полагая, что разъяснить нашей публике значение хорошей методы преподавания грамоте значит в то же время уяснить ей истинное значение людей, вооружающихся против введения хороших метод и всяких нововведений в наши народные школы, людей, толкующих о нравственности в школах и не понимающих, как неразрывно связана нравственность школы с употребляемыми в ней методами.

Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самодеятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению.

Обращаясь теперь к изложению самих приемов в обучении грамоте, я считаю себя обязанным высказать, что многое мною заимствовано у немецких педагогов и в особенности у швейцарского педагога Шерра, – заимствовано как из книг, так и из личных наблюдений за ходом этого дела в заграничных школах, но изменено мною сообразно нашим русским потребностям и под влиянием моей соб-

ственной практики в обучении детей по этому способу. Метода Шерра есть превосходнейший анализ процесса обучения детей чтению и письму и отлично вводит педагога в полное понимание этого процесса. Но на практике в этой методе многое слишком систематично, а потому растянуто и может быть выпущено не только без вреда, но и с пользой. Самые условия нашего языка не позволяли мне слишком близко придерживаться германских метод; но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей.

## Элементарное письмо

Первые упражнения в письме делаются детьми мелом на классной доске и грифелем на аспидных досках. Грифельные доски должны быть разлинеены с одной стороны на маленькие квадратики для рисования тех фигурок, какие наставник найдет на первых четырех страницах «Родного слова»; на другой стороне должны быть параллельные двойные линейки, несколько пошире тех, какие находятся в азбуке «Родного слова». Самих азбук не следует давать детям в руки на первых уроках.

Учитель собирает детей в кружок у классной доски и приучает их брать мел в правую руку; причем, разумеется, окажется, что не все дети знают, какая правая и какая левая рука. Чтобы познакомить с тоном первого урока, я передам его почти в той форме, какая находится у Шерра, и, конечно, не для буквального подражания.

*Учитель:* Посмотрите, дети, что у меня в руке? В какой руке у меня мел? Глядите, как я держу его. Алеша, возьми мел так же, как и я. Теперь ты, Вася, и т.д. Замечайте, что я сделаю мелом на доске. Это – точка, точка. Что это такое, Ваня?

*Ваня:* Точка.

*Учитель:* Что это такое, класс?

*Весь класс:* Точка.

*Учитель:* А ну, Сережа, возьми мел и поставь такую же точку на доске. Теперь ты, Анюта, и т.д. Вот сколько мы наставили точек; однако я все сотру. Смотрите теперь: сколько я поставил точек, Вася?

*Вася:* Две точки.

*Учитель:* Хорошо. (Обращаясь ко всем:) Класс, сколько точек?[I]

*Все ученики:* Две точки.

*Учитель:* Верно! И одна точка стоит вверху, а другая – внизу. Покажи, Ваня, которая вверху и которая внизу? А ты, а ты... Теперь я ставлю еще точку: сколько точек?

*Один из учеников:* Три точки.

*Учитель:* Класс, сколько точек?

*Класс:* Три точки.

*Учитель:* Верно: одна, две, три. Одна стоит вверху, другая – внизу, а третья – где?

*Один из учеников:* Посредине.

*Учитель:* Хорошо! Подойди, Анюта, покажи палочкой точку вверху, внизу и посредине. Митя... и т.д. Вот я сотру три точки: поставь теперь ты, Ваня, две точки. Недурно, только вот нижнюю точку надо поставить как раз под верхней.

Учитель приучает детей ставить три точки, одна под другой на прямой линии и в одинаковом расстоянии. (см. азбуку «Родного слова[3]). Потом то же делают ученики на своих грифельных досках и хорошо, если ставят по команде учителя: раз, два, три!

Когда дети сносно ставят три точки на своих досках по команде учителя и без команды, тогда учитель идет с классом далее[II].

---

I Это общий прием первоначального обучения: удачный ответ одного ученика должен быть повторен целым классом.

II Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложения я соединяю везде в один урок то, что должно быть изложено в нескольких.

*Учитель:* Поднимите правую руку. Хорошо! Где правая рука, там и правая сторона. Вот я ставлю точку на правой стороне доски; от нее налево ставлю другую точку, посредине – третью. (Учитель ставит три точки в горизонтальном направлении.) Ваня, укажи точку направо, точку налево, и т.д.

Следуют опять упражнения учеников, сперва на классной, а потом на грифельных досках.

*Учитель:* Вот теперь я поставлю все точки, какие мы научились ставить: одну – вверху, другую – внизу, третью – посредине, четвертую – направо, пятую – налево (см. азбуку «Родного слова»). Покажи, Митя, точку направо, посредине, и т.д.; сосчитай, сколько поставлено точек[I]

За упражнениями на классной доске следуют упражнения на грифельной. Потом наставник переходит к остальным четырем точкам (см. азбуку «Родного слова»), которые для краткости следует называть так: направо – вверху, направо – внизу и т.д. Упражнение это повторяется прежним порядком и до тех пор, пока дети привыкнут ставить, считать и называть все девять точек, означенные в азбуке. Упражнения на грифельной доске делаются всем классом разом по отчетливой команде учителя; точку – вверху, точку – внизу! и т.д.[II].

При этом первом упражнении наставник достигает различных целей:

1) Приучает детей правильно сидеть при письме, не прижиматься грудью к скамье – что очень вредно для развивающейся детской груди, – не наклоняться слишком близко к доске, – отчего очень часто развивается у детей близорукость, класть правильно перед собой доску, держать как следует руки и грифель. Все эти привычки очень важны для

[I] Предполагается, что дети уже умеют считать до десяти; если же нет, то это исправляется тем, что учение счету идет одновременно с элементарны письмом.

[II] Само собой разумеется, что при домашнем обучении приемы должны быть несколько изменены; но порядок ученья остается тот же.

здоровья ребенка и для хода самого учения. Они гораздо легче усваиваются детьми теперь, при первых легчайших упражнениях, чем впоследствии, когда эти упражнения уже сами по себе станут довольно трудными и займут все внимание ребенка. Кроме того, впоследствии, когда ребенок начнет уже писать, отрывать его от дела беспрестанными поправками: сядь прямее, не так держишь грифель и т.п., сильно мешает учению и замедляет его ход. Выучив, например, ребенка держаться прямо, мы сохраним очень много времени впоследствии, избавившись от необходимости беспрестанных замечаний.

2) На этих легчайших упражнениях дети приучаются писать в такт, по команде, что необходимо для письма по американской методе, признанной везде за лучшую. Такт для пишущей руки значит то же самое, что и для танцующей ноги. Строгий размер в движении – вот вся тайна красивого и быстрого письма. Посмотрите на руку хорошего писца, как она движется по бумаге, и вам придет в голову искусная нога, танцующая по паркету; в обоих движениях основание одно и то же – такт. Вот почему американская метода письма в такт, угадавшая законы хорошего письма, так быстро распространилась в школах. И замечательно, что в школе, где сколько-нибудь порядочный учитель учит писать по американской методе, величайшая редкость встретить ученика, пишущего плохо.

3) Приучаясь ставить точки в различных направлениях, дети приобретают первый навык в письме, который помогает им потом проводить линии по этим направлениям[I].

За упражнениями в постановке точек следуют подобные же упражнения в проведении линии по этим точкам и,

[I] Многим могут показаться мелочными и педантическими эти первые упражнения в постановке точек. Я сам смотрел на них отчасти так же, пока мне не пришлось присутствовать на этом уроке в Бернской учительской семинарии, где преподавал лучший швейцарский дидакт, господин Рюг. Тут я на деле убедился, какое сильное влияние оказывают эти первые уроки на строй класса и ход всего первоначального обучения.

следовательно, во всех направлениях. Линии до́лжно проводить с одного почерка и так, чтобы они по возможности пересекались в одной точке. Это упражняет и руку и глаз ученика. Приемы те же, как и прежде.

Когда дети выучатся сносно проводить линии, хорошо сидят, хорошо держат доску и грифель, слушают команду учителя, тогда уже можно приступить к письму, но еще не самых букв, а только элементов нашей азбуки. Эти элементы азбуки выставлены у меня на 19-й странице азбуки «Родного слова».

Все эти упражнения – прямая черточка, черточка с крючком внизу, черточка с двумя крючками и нолик – пишутся с одного почерка, не отрывая руки от доски. При этих упражнениях не нужно слишком спешить: чем основательнее пройдете вы их, тем вернее и быстрее пойдете потом. Основательное, ничем не пренебрегающее первоначальное обучение постепенно ускоряет свой ход; учение, много пропускающее в начале, теряет гораздо больше времени на пополнение этих пропусков. Пусть разочтет каждый учитель-практик, сколько он в продолжение нескольких лет потеряет времени на постоянную поправку детей в умении их держать себя за письмом; а поправки эти, именно потому, что они происходят мимоходом, не производят должного впечатления и должны быть повторяемы беспрестанно. Еще замечу, что всякое новое упражнение учитель должен начинать сам с учениками на классной доске, потом упражнять их в такт на грифельных досках и наконец, когда дети приобретут навык, оставлять их самих упражняться. При начале этих самостоятельных упражнений, делаемых по образцу, выставленному учителем на классной доске, я советую поручать ученику старшего класса или лучшему ученику того же класса – писать на классной доске и давать такт целому классу.

После письма ноликов, связанных один с другим, можно приступить к письму гласных букв, звуки которых уже

будут знакомы детям из второго упражнения, которое должно идти одновременно с приготовительными упражнениями в письме и о котором я буду говорить в следующей главе. При письме букв следует помогать детям – усвоять очертание букв, давая каждой букве особое название: так буква *и* будет две палочки с двумя крючками вниз; *о* – будет нолик или кружочек; *а* – нолик с палочкою; *е* – полунолик и т.д.

[…]

Ход этих письменных упражнений в связи со звуковыми упражнениями может быть понят по прочтении следующей за сим главы.

## Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению

Поупражнявши детей в постановке первых двух точек, в тот же урок учитель приступает к изучению звуков.

Изменяя во многом практические уроки Шерра, я тем не менее придерживаюсь и здесь принятой им драматической формы, считая ее самой удобной для передачи приемов преподавания.

Оставляя учеников на скамьях, учитель говорит: «Заметьте теперь, дети, какой звук я скажу» – и произносит громко и протяжно звук *а*. «Ваня, скажи то же! Митя…» и т.д.

Учитель требует, чтобы ученики произносили звук громко, отчетливо, не переходя ни в *о*, ни в *е*.

*Учитель:* Теперь я произнесу другой звук – *о*. Повтори его ты, ты и т.д. Вот мы знаем теперь два звука: *а* и *о*. Сколько звуков мы знаем, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потом – второй, сначала – второй, а потом – первый. Говорите через человека; один – *а*, а следующий – *о*! Третий опять *а* и т.д. Первая скамейка – второй, третья скамейка – первый звук и т.д.

Эти маленькие приемы, о которых, избегая повторений, я не буду упоминать дальше, гораздо важнее, чем мо-

гут показаться с первого взгляда: своим разнообразием и неожиданностью перемен они превосходно поддерживают внимание целого класса, учение идет живо, дети не скучают, каждый ждет, что его спросят, и принимает участие в общей деятельности.

За первыми двумя звуками учитель знакомит тем же способом с третьим звуком – *и*. Этот звук имеет ту особенность, что во многих местностях России трудно добиться его чистого произношения.

Когда дети отвечают верно, быстро, отчетливо, тогда учитель переходит к новым упражнениям.

*Учитель:* Какие вы знаете звуки? Первый? Второй? Третий? А вот я вам скажу целое слово – вол! Какой здесь звук: *а* или *о*? Во-о-о-л!

Ученики наиболее способные угадают с первого раза. Если же никто не угадает, то учитель должен сказать сам. За третьим, четвертым словом все начнут отгадывать, но сначала, конечно, не без ошибок. Для этих упражнений нужно брать односложные слова и притом такие, в которых гласные произносятся чисто. Вот несколько таких слов: *кот, пол, конь, кол, сон, соль, шаг, мак, шар, рак, сад, таз, бич, линь, мир, сиг, чиж.*

В том же порядке следует знакомить детей с остальными гласными; но уже не по три или по две, а по одной разом. Первое знакомство должно быть с тремя буквами на том основании, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы в письме; потому что только это сравнение укореняет их в памяти. Если же вы хорошо укоренили в детской памяти первые три буквы, или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этом прочном основании. Каждая новая буква и каждый новый звук, поступая в число твердо замеченных, быстро усвояется детьми; но дайте им опять разом три буквы или три звука, – и вы рискуете, что дети позабудут и то, что уже выучили. Это педагогическое правило, основанное на психологии, приложимо не к одному

изучению азбуки, а вообще ко всякому изучению, где действует так называемая *механическая* память. При каждом новом звуке, поступающем в память детей, вы повторяете все прежние, привязывая к ним новый. (Это же самое до́лжно делать и при изучении букв.)

За первыми тремя буквами я советую усваивать: *е, у, ы*, оставляя покуда *я, ю*, потому что это собственно двоегласные буквы; протянувши *я*, вы слышите на конце *а*, а протянувши *ю*, вы слышите *у*, – что сбивает детей; так что эти звуки следует изучать в двухсложных словах, где дети могут сравнить и различить близкие звуки, например, в слове *яма*.

Звук *ы* у нас часто смешивают в некоторых местностях со звуком *и*, так что учителю придется потрудиться, чтобы усвоить детям понимание различия между этими двумя звуками. Но при этом пусть он не забывает, что язык и слух формируются постепенно и что разом тут ничего не сделаешь.

Для отыскания звуков *е, у, ы* предлагаю я следующие односложные слова: на звук *е*: *день, щель, медь, лещ, мел, лес, бег, лень, жесть, печь, цель*[1]*, на звук у: дуб, жук, гуж, зуб, куль, луг, луч, сук, суп, шум; на звук ы: бык, дым, пыль, мышь, быль, сыпь, тын, сыч*. Все эти слова следует перемешивать так, чтобы детям беспрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не один и тот же сряду.

Теперь уже можно перейти к двухсложным и многосложным словам. Прием следующий.

*Учитель:* Сколько же вы знаете звуков? Какие, Вася? Какой звук Вася пропустил, Митя? Пересчитайте теперь, все ли? Ну вот я вам скажу слово: *мама*. Какой здесь звук? Сколько раз он здесь повторяется: *мама*! А в слове: *ла-па*? А в слове: *о-ко* какой звук? Сколько раз он повторяется? А в слове: *по-то-лок*? Но вот слово: *шу-ба*. Какие в нем звуки? А в слове: *ры-ба*? А в слове: *во-ло-сы*? А в слове: *си-ни-ца*? и т.д.

[1] Для звукового изучения нет разницы между *ѣ* и *е*.

Здесь еще не место объяснять детям, что такое слог; довольно и того, если внимание детей будет обращено на склад слова и они, только подражая учителю, приобретут навык разбивать слова на слоги и отыскивать в каждом слове знакомую им гласную.

Здесь можно уже употребить и другой прием, очень занимающий детей, задавая детям самим придумывать такие слова, где был бы звук *о* или звук *а* и т.д. Сначала дело пойдет медленно, и ошибок будет много; но потом слова посыплются со всех сторон. Если ученик приводит слово, где нет требуемого звука, то без малейшего укора и насмешки следует разобрать сказанное учеником ошибочно слово и показать, что в слове не тот звук. Так как это упражнение очень забавляет детей, то до́лжно учителю усилить серьезность, чтобы в классе не начался беспорядок.

За этим следует приступить к изучению букв *я* и *ю*. В словах *ба-ня* и *я-ма* дети узнают, что кроме *а* есть еще другой звук, *я*. Затем, в смеси с другими слогами, повторяющими прежние звуки, до́лжно ставить и слова на *я*: *няня, тятя, дядя, дитя, Ваня, Дуня, Митя* и т.д. Подобным же образом изучается и звук *ю*. От звука *у* он отличается в словах: *ду-ю, жу-ю, ку-ю, пу-лю, ду-лю,* далее слова: *юла, блюдо, люди, люблю* и т.д.

С полугласной *й* дети познакомятся из сравнения следующих слов: *мои – мой, твои – твой, свои – свой; вой, пой, лей* и т.д.

Потом можно давать детям составлять слоги из гласных на *ая, ея, ыя* и т.д. В слове *ее* дети должны заметить еще один звук *е*, хотя в русской азбуке и нет для него особой буквы. Слова на звук е*: еж, лен, елка, мел, вел*, и т.д.

Все вышесказанные звуковые упражнения нужно вести так, чтобы они шли параллельно с приготовительными упражнениями в письме; чтобы по изучении первых трех звуков: *а, и, о* было уже возможно и письмо этих букв. В письме, впрочем, следует начинать с буквы *и*, как легчай-

шей по начертанию. И таким образом следует идти дальше, буква за буквой, слог за слогом, предпосылая твердое звуковое изучение письму и подкрепляя письмом изученное на звуках.

Изучив все гласные звуки и в то время, когда дети упражняются в письме гласных и слогов из гласных, все еще не давая детям в руки азбуки, можно уже приступить к звуковому изучению согласных.

Уяснить детям значение согласной буквы – самое важное и самое трудное дело во всем обучении грамоте. Это ключ к чтению: когда дети овладели им, то все остальное пойдет легко. Я советую употребить для этого следующие приемы.

*Учитель:* Знаете ли вы, что такое уж? (Змея ползает, у змеи нет ног: уж – змея не ядовитая, у него есть жало; он вылезает греться на солнышке и т.д.) А знаете ли вы, что такое *ус*? (У кого есть усы? и т.д.) Какой слышите вы знакомый вам звук в слове *уж*? А в слове *ус*? Странно: в одном слове *у* и в другом слове *у*, а одно выходит *уж*, а другое – *ус*. На что оканчивается слово *у-ж-ж*? А на что оканчивается слово *у-с-с*? Вот мы знаем теперь с вами два новых звука: *ж* и *с*. Какой первый? какой второй?[1] Какой первый звук в слове *ус*? Какой второй? А в слове *уж* какой первый? Какой второй? А в слове *еж*? А в слове *ось*? (Если дети не знают, что такое ось, то следует объяснить.) Вот вы знаете теперь два новых звука: один *жж*, а другой *сс*. Какой из этих звуков в слове *нож*? А в слове *нос*? А в слове *лужа*? А в слове *коса*? А в слове *жаба*? и т.д. Не подберете ли вы сами какого-нибудь слова, где был бы звук *жж*? А звук *сс*?

Конечно, здесь изложен не один урок, а несколько. Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласные звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти

[1] Конечно, дети не отвечают удовлетворительно на каждый вопрос, и, чтобы вызвать ответ, учитель должен иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здесь одни вопросы, означая ими постепенный ход обучения.

к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом. Чтобы избежать слишком ранней встречи с безгласными *ъ, ъ* и с такими трудными для начертания буквами, как, например, наше *ж*, необходимо начать письменно-звуковое изучение азбуки с двухсложных слов, и по возможности коротких. Моя азбука начинается со слов в три буквы.

Для перехода от звукового изучения к письму и чтению я советую следующий прием.

*Учитель:* Вот теперь я вам скажу слово *у-с-ы*. Какой здесь звук первый: *ы* или *у*? *У-с-ы*? Хорошо! А последний? *У-с-ы*? А посредине что: *у-с-ы*? Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове *у-ж-и*? А в слове *е-ж-и*? А в слове *о-с-и*? А в слове *о-с-ы*? Какие из звуков в слове *осы* вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напиши. Ну вот, есть первый звук и третий; а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать? Нет? Хорошо же, я вас выучу: *ccc* – очень не трудная буква. Вот как она пишется.

Когда дети приучатся писать букву *с*, тогда учитель продолжает:

– Какая первая буква в слове *осы*? Напиши ее, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и ее рядышком, с правой стороны. Какая третья? Напиши и ее. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочел целое слово. Напиши теперь ты, Митя, теперь ты, Анюта, и т.д.

Когда весь класс порядочно пишет слово *осы*, тогда уже учитель без большого труда, тем же порядком, научит детей писать два другие слова: *усы* и *оси*, и тогда, как бы в награду за успех, раздаст им азбуки, где дети найдут уже много знакомого и могут уже прочесть три слова.

Теперь мне следует перейти к первоначальным упражнениям в чтении и письме по азбуке «Родного слова». Но чтобы не возвращаться более к отдельным звуковым упражнениям, я должен здесь сказать следующее:

[...]

Такие звуковые упражнения весьма полезны для развития внимания в детях и прекрасно подготовляют их к правильному письму. Они могут выражаться в следующих приемах: а) угадывание заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена одних звуков другими, – причем с переменою одного звука значение всего слова изменяется, например *кот, пот, сот, рот* и т.д.; е) приставка буквы к началу слова, например, *от* – рот, крот, *рыть* – крыть, скрыть, вскрыть, *рак – фрак* и т.п. Это очень полезно для приучения детей к соединению нескольких согласных и на письме и в выговоре; причем следует стараться, чтобы каждая согласная была слышна в слове; ж) приставка на конце слова и з) перестановка одних и тех же звуков, причем меняется значение слов, например, *мука – кума, сон – нос*, и т.п.

## Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке

Здесь много объяснять уже нечего: сама азбука указывает ход преподавания. Для каждой новой согласной буквы есть картинка. Учитель спрашивает, что изображено на картинке, и если ученик говорит не то слово, которое подписано под картинкой, то учитель поправляет. Когда наконец ученики произнесли слово, подписанное под картинкой, тогда учитель спрашивает: «Какие здесь знакомые звуки? Какой в начале? Какой на конце?» – и доводит ученика до сознания нового звука, стоящего посредине; таковы слова *ели, ива, уши*. Здесь же дети знакомятся с буквой нового звука и приучаются писать ее не отдельно, но в целом слове, по возможности с одного почерка и в такт, заранее рассчитанный учителем так, чтобы дети сразу приучились писать целые слова, а не лепили букву к букве.

Первое четырехбуквенное слово *улей* для детей легко, потому что все буквы этого слова им знакомы, и они уже писали слово *лей*.

В слове *няня* – новая буква, повторяющаяся два раза.

В слове *волы* над буквой *о* стоит звездочка, чтобы напоминать детям, что *о* здесь произносится как *а*. Такая же звездочка стоит над всеми буквами, не имеющими своего настоящего произношения.

Письму фраз я советую также предпосылать звуковой разбор каждого слова, составляющего фразу.

[…]

Многие немецкие дидакты начинают обучение грамоте прямо с целых коротеньких слов, как, например, *Ei* или *Fisch*, и дело идет недурно; но только для этого нужна большая опытность со стороны преподающего. И я во всяком случае предпочитаю наломать сначала руку дитяти в письме элементов азбуки и отдельных букв и приучить его язык к произношению отдельных звуков, тем более что это упражнение продолжается недолго и дитя после изучения семи гласных переходит к письму и чтению целых слов и фраз. Кроме того, как я уже сказал выше, при этих первоначальных упражнениях достигаются многие другие цели удобнее, чем впоследствии.

Но, заметят мне, может быть, иные, прочитав все предыдущее: к чему столько советов различных приемов и тонкостей, чтобы сделать столь нехитрое дело – выучить дитя читать и писать? Дело это не совсем такое легкое, как кажется, и много детских слез пролито за этим учением; а главное – много положено дурных начатков, с которыми потом приходилось бороться. Дело обучения грамоте разделяется между двумя деятелями – учащим и учащимся, и чем менее учащий берет труда на себя подумать о своем деле, тем более падает труда на долю учащегося.

Существенных правил и главных приемов предлагаемой мною методы немного. Но многое должен был я

говорить только для устранения тех, истинно уже хитрых и искусственных приемов, которые продолжают еще у нас царствовать с полной силой. Это дело слишком испорчено, чтобы можно было несколькими словами поставить его на прямую дорогу. Вот почему должен я был приложить много объяснений, хотя метода, предлагаемая мною, в сущности, очень проста. Вот она в главных чертах:

1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;

2) приучить слух дитяти к отысканию отдельного звука в слове;

3) приучить язык дитяти к отчетливому произношению звуков;

4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих, и

5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писаные и печатные.

Все это вместе имеет целью упражнять все способности дитяти вместе с учением грамоте – развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и как бы мимоходом достигать обучения чтению и письму.

## Первая книга после азбуки

На изучение азбуки в том виде, как она изложена выше, я полагаю достаточным шести месяцев. Конечно, можно выучить дитя читать и писать гораздо быстрее; но я не понимаю цели, для достижения которой должно бы торопиться с этим делом. Что из того, если мы развернем перед ребенком книгу раньше, чем он может понимать ее и находить интерес в чтении? Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма; но вместе с тем развивать в нем способность внимания, устную речь,

рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов и вводить его понемногу в живой народный язык.

Но вот дитя в состоянии звук по звуку, буква по букве разобрать, прочесть и написать каждое слово – все это, конечно, очень медленно и с трудом. Что же дать читать такому слабому читателю? Задача очень нелегкая. И действительно, написать первую книгу после азбуки едва ли не самая трудная задача во всей дидактике.

Взявшись за решение этой задачи, я никак не предполагал возможности решить ее вполне удовлетворительно и думаю, что еще не скоро появится такая книга в этом роде, которую можно будет назвать совершенной. Я воспользовался всем, чем мог, из немецких учебников, прислушиваясь к преподаванию в заграничных школах и пользуясь собственной практикой, работал долго над этой маленькой книжечкой; но тем не менее сознаю ее недостатки и прошу критиковать ее не абсолютно, а сравнительно с другими книжками нашей педагогической литературы, назначенными для той же цели.

Наставник найдет в 1-й части «Родного слова»: 1) названия множества предметов, расположенные по родам и видам; 2) неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, или вопросы, на которые он должен отвечать; 3) русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки; 4) русские сказки, отчасти переделанные для детей, отчасти придуманные по образцу народных; 5) русские песни и небольшие стихотворения и 6) картинки.

Скажу отдельно о назначении каждого из этих упражнений.

1) *Название предметов по родам и видам*. Если мы счастливо избежали бессмысленных *бра, ера, дра*, то теперь предстоит нам избежать утомительного чтения если не бессмысленных, то еще бессмысленнее сопоставленных слов вроде: счеты, хоры, арфа, фура и т.п. Однако перейти

прямо к чтению рассказов, имеющих какой-нибудь смысл, тоже трудно. Рассказ в десять строк требует столько усилий от такого маленького читателя, что ему очень трудно дойти до смысла читаемого. Кроме того, читающий, естественно, делает беспрестанные ошибки: учитель останавливает, поправляет, – и рассказ, как бы он ни был интересен, теряет для дитяти всякую занимательность, а вместе с тем чтение превращается в механизм. Ребенок угадывает звуки, произносит слова и не обращает внимания на содержание, а следовательно, с первых же уроков приобретает вредную привычку читать без понимания того, что читает.

Во избежание этих крайностей я рядом с маленькими рассказами и сказками ставлю отдельные слова, размещенные по группам. При чтении сказок до́лжно поправлять только главные ошибки, искажающие смысл читаемого, чтобы беспрестанными мелочными поправками не прерывать чтения. Но при чтении каждой отдельной группы слов до́лжно налегать на отчетливое произношение каждого звука, насколько это возможно по развитию детского органа речи.

Кроме того, если учитель прямо заставит читать учеников эти группы слов: учебные вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанье, напитки и т.д., то сделает ошибку. Чтению каждой группы должна предшествовать классная беседа учителя с учениками о тех предметах, которые в группе поставлены. Так, например, еще не развертывая книги, учитель спрашивает учеников, как называются все предметы, находящиеся в классе. Потом, когда дети назовут каждый предмет, и назовут громко, ясно, учитель начинает говорить с ними о каждом предмете отдельно, не пускаясь в излишние подробности. Большей частью беседа эта должна отвечать на следующие простые вопросы: для чего предмет назначен? из какого материала он сделан? кто его сделал? Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвете предмета, его форме и частях. На одном или

двух предметах можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче. Затем, когда дети перечислят все учебные предметы, находящиеся в классе, учитель спрашивает детей: какие у кого есть игрушки? И идет беседа об игрушках, и преимущественно о тех, названия которых помещены в книге.

После такой беседы учитель разбирает по звуковому способу труднейшие из слов, помещенных в том номере книги, который следует читать: так, например, в № 1 разбирает слово *чернильница*. Затем приступают уже к чтению. Все двенадцать слов, заключающиеся, например, в 1-м номере, должны быть прочитаны всеми учениками, и прочитаны с возможной отчетливостью. После чего некоторые из слов, особенно заключающих две согласные рядом, должны быть разобраны и сложены по звуковому способу, о котором сказано выше.

Внизу под словами двух видов, напечатанными простым крупным шрифтом, напечатаны те же слова крупным курсивом, и уже не в порядке, а перемешаны оба вида вместе; так, например, в № 1: *Мячик, Перо, Линейка, Кукла, Книга, Волчок, Доска, Кегли, Грифель, Карандаш, Чернильница*. Учитель требует, чтобы при каждом слове ученик сказал, что это такое – учебная ли вещь или игрушка? Так, например, мячик – игрушка, перо – учебная вещь и т.д. Прием этот можно разнообразить тем, что один ученик читает название предмета, а другой говорит, что это такое, третий опять читает название предмета, а четвертый говорит, что это такое, и т.д. Если ученик не подумал о слове, которое прочел, то непременно ошибется.

После этого учитель требует, чтобы ученики читали одни названия игрушек, пропуская названия учебных вещей, и наоборот, читали названия учебных вещей, пропуская названия игрушек, что приучает детей читать молча.

Цель этих упражнении очевидна: они кроме упражнения в правильном, ясном чтении, требующем не быстрого

перехода от одного слова к другому, но повторения слов, приучают дитя к внимательности с первых же уроков чтения. Но чтобы вполне оценить важность этих упражнений и объяснить, почему я им отвожу так много места во всех частях «Родного слова», я должен здесь сказать несколько слов о значении понимания в детях и об условиях его развития.

Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую все из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка. Понятно, что приучить дитя держать эти двери открытыми есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего учения.

Не входя в подробный психологический анализ внимания, я считаю нужным сказать здесь о двух его видах, или, лучше, о двух его проявлениях. Первый из этих видов я назову пассивным, второй – активным.

Пассивным вниманием я называю такое, в котором сам предмет своей собственной занимательностью для нас удерживает открытыми эти двери души человеческой, без участия нашей воли и даже иногда против нашего желания. Так, например, я слушаю интересный для меня рассказ – может быть, даже не хотел бы его слушать, но слушаю невольно. Я хотел бы не видеть пугающего меня предмета; но не могу оторвать от него глаз, несмотря на все усилия смотреть в другую сторону. Это – проявление пассивного внимания во всей его резкой крайности; но то же пассивное внимание, хотя не так резко проявляющееся, заставляет меня читать интересную книгу, а дитя – слушать или читать интересную для него сказку. Понятно само собой, что такое пассивное внимание развивается в ребенке вместе с общим развитием его души, с постепенным пробуждением в ней интереса к окружающему миру.

Всякое интересное для детей учение, чтение, рассказ, способствует развитию пассивного внимания. Но одного

пассивного внимания еще недостаточно, и даже развитое преждевременно, чрезмерно и без содействия активного внимания, о котором я скажу ниже, оно может превратиться в болезненное состояние души, которая делается какою-то бессильной, ленивой, требует беспрестанно раздражения интересными рассказами или интересным чтением, не может закрыть своих дверей, не может углубиться в себя и остаться наедине сама с собой, не может из себя ничего самостоятельно вызвать и проводит самую пассивную жизнь. Такой душевной болезнью страдают те читатели, а еще чаще читательницы, которые проводят всю жизнь в чтении романов и глотают их один за другим десятками. Пробуждая интересы к окружающему в душе ребенка, и в особенности интересы к слушанию занимательных рассказов, мы должны остерегаться, чтобы не перейти через границу благоразумия и не обессилить детской души, кормя ее только интересным для нее да интересным и не возбуждая ее к самостоятельной деятельности, которая прежде всего выражается в активном внимании.

В активном внимании не предмет уже владеет человеком, а человек предметом. Мне скучно, например, перечитывать ученические тетрадки; но я знаю, что это мой долг и что от этого зависит успех учения, за который я отвечаю: и вот я перечитываю внимательно в тридцатый раз одно и то же и замечаю каждую малейшую ошибку, не пропуская ни одной. Меня в это самое время сильно привлекает к себе начатая мною книга или интересная для меня беседа, идущая в той же комнате; но я упорно направляю свое внимание на исполнение своего долга. Чем более у меня власти над самим собою и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели, т.е. чем больше во мне силы воли, том больше и активного внимания. Люди рассеянные – по большей части в то же время и люди слабохарактерные, с ничтожной волею. Понятно само собой, как важна для человека привычка владеть своим внима-

нием и направлять его свободно, смело отрывая от предметов, которые его привлекают, и направляя на предметы, вовсе не привлекательные. В жизни это необходимое условие всякого дельного практического характера; в учении это необходимое условие всякого дельного ученика.

В детях и воля, а следовательно и активное внимание, непременно слабы; тогда как пассивное иногда очень сильно. Дитя все замечает, все слышит, хотя никто его к этому не принуждает, и громадная масса слов, образов, впечатлений – такая масса, что взрослому человеку не усвоить ее и в десять лет, ложится глубоко в свежую детскую душу, незагроможденную, как наша. Но то же самое дитя, которое, играя, выслушало краем уха весь ваш длинный разговор и заметило даже выражения, то же самое дитя, которое, в какой-нибудь год перенесенное в иностранную землю, начинает говорить на иностранном языке так, как вам, взрослому человеку, не выучиться в десять лет, то же самое дитя сидит целые часы над пятью иностранными словами или над десятью строками учебника, плачет, мучится и не может вдолбить их в голову. Вот вам резкое различие в детской природе между пассивным вниманием и активным.

Прежнее схоластическое учение, заставлявшее ученика учиться только угрозой наказания, не заботившееся нисколько сделать учение для дитяти интересным, делало много зла, но развивало в детях активное внимание и через него силу воли. В прежних схоластических училищах сотни людей гибли под железной ферулою; но десятки выходили, хотя с извращенными, однако сильными характерами.

Новая германская педагогика впала было в другую крайность и сделала было другую ошибку, от которой теперь, впрочем, освобождается под влиянием ближайшего знакомства с Англией и ее воспитанием. Новая германская педагогика хотела сделать все учение интересным для ребенка, учить и развивать его только посредством возбуж-

дения в нем интереса к тому, что читается и говорится. Но такое интересующее учение, развивая дитя, не дает никакого упражнения его воле, а следовательно, не только не способствует, но еще и мешает развитию в нем самостоятельного характера.

Истинный путь и здесь, как и в большей части случаев, лежит посредине. До́лжно делать ученье занимательным для ребенка, но в то же время до́лжно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и упражняя активное, которое хотя слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения. Воля наша, как и наши мускулы, крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю и мускулы и остановить их развитие: но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю.

Вот на каком психологическом основании я и в первой части моего учебника, и в последующих везде привожу рядом с интересными для детей сказками неинтересные, но полезные упражнения, начиная с самых легких и усложняя их потом все больше и больше. Знаю, что на меня нападут за это защитники интересного детского учения. Но стою за правое дело, не боясь упреков в приверженности к схоластике.

Эти же группы отдельных слов, выставленные в учебнике под номерами, могут служить для первых письменных упражнений, которыми должны всегда сопровождаться упражнения в изустном слове и чтении. По окончании чтения учитель приказывает ученикам – написать по три, по четыре названия игрушек и учебных вещей. Дети, читавшие внимательно, напишут без ошибки. Чем более они привыкают к письму, тем большее число слов должны написать.

Потом будут они так же писать маленькие, нераспространенные простые предложения, затем сложные и распространенные и т.д. Но об этом я скажу в своем месте.

[…]

2) *Неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, вопросы, на которые он должен отвечать.*

[…] Усваиваемые нами представления ложатся в душе нашей рядами, по большей части в порядке своего усвоения, если мы только не привели их в другой порядок на основании какого-нибудь другого, прежде усвоенного закона. У детей малоразвитых усваиваемые ими представления ложатся всего быстрее в порядке усвоения: так называемые зубрилы в классах отличаются именно такого рода усвоением урока. Они, например, выучивают иностранные слова в том порядке, в каком написаны в тетради, и не знают их вразбивку; заучивают Священную историю так, что если вы им скажете первое слово, то они пойдут молоть; если остановились опять, то значит, что позабыли следующее слово: подскажите его, и опять мельница замолола; всякий посторонний вопрос сбивает их с толку и заставляет умолкнуть. Отчего? Оттого, что слова и понятия ложатся в них по порядку чтения, и дитя, усваивая их в этом порядке своей свежей памятью, не привыкло их комбинировать, переставливать, связывать с другими, прежде усвоенными понятиями; и, конечно, не оно виновато, что не имеет этой привычки. Прежнее схоластическое ученье довольствовалось таким усвоением, и отличительный признак человека, воспитанного совершенно схоластически, заключается именно в том, что все бесчисленные представления, понятия и даже идеи лежат в голове его такими мертвыми вереницами, как лежат, по преданию, оцепенелые от стужи ласточки: один ряд лежит возле другого, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие, самые родственные между собой, могут прожить в такой поистине темной голове десятки лет и не увидеть друг друга. Я выставляю это

явление в его крайности; но не в такой крайности оно бывает почти во всех головах. Едва ли есть такая человеческая голова, в которой было бы совершенно светло так, чтобы все живущие в ней представления, понятия и идеи видели и знали друг друга. Но к воцарению возможно большего света должно стремиться всякое учение. И вот на чем основана потребность заставлять дитя приводить усвоенные им понятия в разнообразные комбинации. Читатель, может быть, усмехнется, что для такой высокой цели я представляю такие маленькие, ничтожные средства, каковы упражнения, выставленные в моем учебнике. Но, во-первых, пусть читатель не забывает, что учебник мой имеет дело с семилетним ребенком, у которого все высокие душевные силы только в зародыше; а во-вторых, что учебник мой никак не заключает всего первоначального обучения и назначен только для первоначального учения родному языку; а следовательно, и не может представлять тех комбинаций, которые могут быть в других предметах – в Священной истории, арифметике, а потом в истории, географии и т.д. Наше дело небольшое, и влияние его невелико; но пусть таких влияний наберется много в преподавании всех предметов, и результат выйдет значительный.

Сначала в учебнике идут упражнения на имена существительные, потом на глаголы: составлением простого, нераспространенного предложения из понятий, усвоенных детьми, оканчивается I-я часть «Родного слова», назначенная для первого года учения.

Письменные занятия при этих упражнениях ясны сами собой. Ученик пишет и оканчивает неоконченную фразу или отвечает письменно на выставленный в учебнике вопрос. Упражнений этих немного. Но я надеялся, что каждый хороший учитель не удовольствуется теми, которые найдет в моей книге, а по образцу их составит и напишет на классной доске много новых, для того чтобы ученики дополнили их сначала словесно и потом письменно.

3) *Русские пословицы, поговорки, прибаутки и загадки*.

Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме, и во-вторых, по своему содержанию.

По форме это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка. Немецкие педагоги также помещают в свои азбуки народные пословицы; но не слепой патриотизм заставляет меня сказать, что наши русские пословицы и разнообразнее, и глубже, и, главное, живописнее по форме и поэтичнее по духу. В немецких пословицах преобладает рассудочный, утилитарный элемент, и, кроме того, их перепортили педагоги, применяя к детскому пониманию и выправляя слог по грамматике. Еще более наши пословицы противоречат нашей грамматике, и почти каждая коренная русская пословица есть насмешка над грамматическим правилом. Но если наши пословицы не годятся для грамматического разбора, зато едва ли есть лучшее средство привести дитя к живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка.

По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни.

Но, заметят мне, не слишком ли рано знакомить дитя с народной жизнью, когда дело пока идет о том, чтобы выучить его порядочно читать и писать? И действительно,

это было бы слишком рано, если бы я говорил здесь о знакомстве критическом, но я разумею здесь знакомство непосредственное и желал только, чтобы ребенок взглянул на предметы детски зоркими глазами народа и выразился его метким словом, верным духу народного языка, хотя разрывающим часто всякие грамматические путы. Конечно, у нас много пословиц, превышающих детское понимание, но много и таких, которые ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранию Даля[4] мне было из чего выбирать.

Если я брал иногда и такие пословицы, нравственный смысл которых слишком глубок для ребенка, то брал потому, что в этих пословицах два смысла: один – внешний, живописный, вполне доступный ребенку, другой – внутренний, недоступный, для которого внешний служит живописной одеждой. В таких пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом; так, пословица *«Куй железо, пока горячо»* может быть объяснена детям только со своей внешней стороны: пусть дети скажут, почему до́лжно ковать горячее, а не простывшее железо, – с них и довольно. Или, например, в пословице *«Горшок котлу не товарищ»* – пусть дети объяснят, почему не товарищ. Нравственный смысл пословицы может быть оставлен без объяснения.

Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то, что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребенку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам.

*Поговорки, прибаутки и скороговорки*, иногда лишенные смысла, я поместил затем, чтобы выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутье к звуковым красотам родного языка. Особенно я рассчитывал на детей так называемого образованного класса, того класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни.

*Загадки* я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал сам загадку, хотя это может часто случиться, так как

многие загадки просты; но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение: приладить отгадку, сказанную, может быть, учителем, к загадке и дать повод к интересной и полезной классной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая с собой и все объяснения, к ней привязанные. Так, например, сколько интересных и полезных для ребенка объяснений можно связать со следующей поэтической загадкой: *Заря-заряница, красная девица, по лесу гуляла, ключи потеряла; месяц видел – не сказал, солнце увидало – подняло.* Положим, что ребенок не отгадает, что ключи значит роса; но пусть он объяснит: почему заря называется красной девицей, почему говорится, что заря теряет росу, почему месяц не поднял росы, как солнышко подымет росу? Какая живая и полезная беседа может быть закреплена в душе дитяти подобной живописной загадкой! Словом, я смотрел на загадки как на картинное описание предмета.

4) *Русские сказки.* Многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа. Но многие из них, по-видимому, переделаны народом или вновь составлены нарочито для детей. Это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа. Народная сказка читается детьми легко уже именно потому, что во всех детских народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты; из этих беспрестанных повторений, удовлетворяющих как нельзя более педагогическому значению рассказа, слагается нечто целое, стройное, легко обозримое, полное движения, жизни и интереса. Вот почему народная сказка не только интересует дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, беспрестанно повторяя слова и

обороты, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями. Нравственный смысл сказки здесь неважен, да его часто вовсе нет. Природные русские педагоги – бабушка, мать, дед, не слезающий с печи, – понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу.

Я решительно ставлю народную сказку недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой. В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизойти до детского понимания, фантазирует по-детски и не верит сам ни в одно слово, им написанное. Как бы ни был хорошо подделан такой детский рассказ, это все-таки подделка: детская гримаса на старческом лице. В народной сказке великое и исполненное поэзии дитя-народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину верит сам в эти грезы.

Вот почему я помещаю много сказок в 1-й и 2-й частях «Родного слова», вводя в 3-ю часть исторические легенды и думы. Если рядом с этими поэтическими рассказами я помещаю детские рассказы из образованной литературы, то только по необходимости и отчасти оттого, что до́лжно же приучать дитя и к обыкновенному литературному языку.

Я позволил себе кое-где сокращать сказки, выбрасывая из них то, что могло бы потревожить нашу пугливую мораль, а иногда с целью еще более упростить рассказ и из двух-трех происшествий, соединенных в сказке, сообщить детям одно. Я не всегда также придерживался редакции сборников, вынесши из моего детства знание множества сказок; да и придерживаться редакций невозможно, потому что в них по большей части внесены перемены несущественные, а иногда ошибки, зависевшие, без сомнения, от

последнего рассказчика. Так, например, в сказке о *Лисе и волке*: мужик едет зимой на телеге, и лиса, прикинувшаяся мертвою, свернулась калачиком и т.п. Имея педагогическую, а не литературную цель, я не боялся делать подобные перемены, но везде, где можно, держался воззрений и выражений народа.

Иные рассудочные моралисты, может быть, упрекнут меня в том, что я внес в детскую книгу сказки с ведьмами, и скажут, что это значит наполнять воображение дитяти вредными образами. Я не сошлюсь здесь на авторитет Гримма и немецких педагогов[5], вносящих в детские сказки великанов, оборотней и ведьм; но скажу, что пугающее свойство подобных сказок исчезает совершенно, когда они читаются при дневном свете, в классе, при учителе. Если дитя боится какого-нибудь темного угла, то не уводите его прочь, а, напротив, несите в этот угол свечу, садитесь там сами – и страх ребенка рассеется безвозвратно. В первой части «Родного слова» я поместил повторяющиеся сказки именно потому, что они легки и полезны для самого первоначального чтения; таковы: *Репка, Колобок, Мена* и др. Дитя, повторяя одни и те же слова и выражения, прочитывает без большого труда такую сказку, хотя читает еще плохо, и упражняется в отчетливом произношении. Стишки, которыми часто прерывается прозаическая сказка, заучиваются детьми легко и с величайшей охотой, тем более что повторяются по нескольку раз.

Как читать эти сказки? Приемы могут быть различны: иногда учитель может сам прочесть или рассказать сказку и потом уже заставить учеников прочитать ее; иногда может заставить читать учеников с первого раза. Каждую сказку следует прочитывать несколько раз, и потом, через несколько времени, снова к ней возвращаться. Дети любят повторение сказок и просят рассказать именно ту, которую уже слышали много раз. Но не до́лжно ограничиваться только прочтением сказки, а следует позволить детям рассказы-

вать ее потом самим, – что они очень любят. Этот рассказ прочитанной сказки до́лжно вести так, чтобы сначала рассказывал способнейший из учеников, а другие слушали его и замечали, что он пропустил, что сказал не так, как в книге. Целый класс непременно восстановит сказку в настоящем ее виде, и такая восстановленная целым классом сказка отлично запечатлеется в памяти детей со всеми подробностями. Я особенно рекомендую это средство как лучшее для развития устной речи в детях. Так же до́лжно вести и все прочие классные рассказы.

В заключение скажу, что если я не считаю нужным в особенности развивать воображение в детях, то тем не менее считаю вредным оставить эту важную способность совершенно без пищи. Педагог не должен забывать, что дух наш питается идеями, тело – материальной пищей, а душа и все ее способности – деятельностью.

Кроме сказок я поместил еще маленькие рассказцы в несколько строчек. Одни из них – творение народа, другие – подделка. Назначение этих последних крошечных литературных произведений то, чтобы дитя, прочитав такой коротенький рассказ в две-три строчки, могло сразу уловить его содержание и передать его изустно. Я, кажется, ошибся и поместил их слишком рано; может быть, они были бы более на месте в конце 1-й части и во 2-й части. Впоследствии я советую учителю воспользоваться этими коротенькими рассказцами для приучения детей к употреблению правильного и литературного языка изустно и письменно. Здесь же следует заботиться об отделке каждого предложения, тогда как при длинных рассказах этого соблюдать невозможно, иначе опротивеешь детям беспрестанными поправками. Рассказец в три-четыре строчки, переданный изустно, совершенно верно грамматически, следует потом написать на доске с постановкой всех знаков. Таким образом, ученик приобретает механически привычку писать правильно: а эта привычка, как известно, не может быть заменена самым

подробным изучением грамматики. Ученик, знающий и понимающий отлично все грамматические правила, будет непременно делать ошибки в письме, если не имеет механического навыка писать правильно.

5) *Стихи*. Детскими стихотворениями до крайности бедна наша литература. Ни один из наших замечательных поэтов не потрудился для педагогических целей; и если в их произведениях мы встречаем что-нибудь пригодное и для детской книжки, то это редкая случайность. По большей части даже и в таких стихотворениях есть два-три стиха, которые должны быть или выброшены, или переделаны. Кроме того, преобладание лирического элемента в нашей поэзии делает затруднительным даже такой выбор. Народные песни не могут также оказать той услуги, какую оказали сказки. Песня есть, по большей части, произведение возмужалого чувства, которое еще не тронуто и преждевременно было бы трогать в ребенке. Наши разбойничьи, разудалые песни, наши задумчивые, иногда пропитанные горечью мотивы, наши песни любви, конечно, не годятся для детей. И если можно отыскать в наших народных песнях что-нибудь педагогическое, то приходится брать только отрывок песни или выпускать, а иногда и заменять слова и стихи. Я так и сделал, оправдываясь в этих переменах педагогической целью. Между хорошими, хотя и отрывочными стихотворениями, которых, к сожалению, слишком мало, встречаются в моей книжке и положительно посредственные стихотворения, переделанные по большей части с немецкого. Знаю, что могут напасть на меня за помещение таких плохих стишков; но пусть укажут в нашей литературе, чем наполнить эти пробелы. Если в стихах не искажена мысль, есть картина или проблеск чувства, доступного детям, то я помещал эти стихи ради каданса и рифмы, которые нравятся детям и производят на них хорошее впечатление.

Прием при изучении стихотворений может разнообразиться, смотря по их содержанию. Но вообще в этом возрасте

я советую разучивать стихотворения не иначе, как в классе. Учитель сначала излагает детям содержание стихотворения и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняет каждую мысль, каждое слово, конечно, не навязывая длинных объяснений на маленькие стихотворения. Потом учитель прочитывает стихотворение по частям, и дети, руководимые кадансом и рифмой, тут же в классе легко заучивают одну часть за другой. Несколько позднее, в начале второго года ученья, можно уже будет требовать, чтобы дети умели писать без ошибок все маленькие заученные ими стихотворения, что очень важно для навыка в правильном письме.

6) *Картинки*. Желая сколько возможно пополнить недостаток у нас картин для наглядного обучения, я поместил в «Родном слове» несколько картинок. Знаю, что это очень плохая замена; но лучше что-нибудь, чем ничего. Почти каждая из этих картинок может вызвать маленькую беседу между учителем и учениками. Кроме картинок, относящихся к статьям, есть у меня картинки, помещенные именно с целью дать словесные и письменные упражнения детям; такова, например, картинка, изображающая часть внутренности избы и находящиеся в ней вещи. Пусть дитя назовет все предметы, нарисованные на этой картинке, а потом напишет все эти названия. Впоследствии, когда дети станут уже писать маленькими предложениями, можно будет воротиться к той же картинке и потребовать, чтобы дитя о каждом предмете что-нибудь сказало и потом написало, как, например: кафтан висит на стене, лопата стоит в углу возле печки, дрова лежат под печкой и т.д. Когда дети будут в состоянии связывать несколько предложений в стройную речь, тогда можно и в третий раз возвратиться к той же картинке и потребовать, чтобы дети рассказали и описали все, что на ней нарисовано […].

Теперь мне остается изложить некоторые частные замечания на слова и выражения, отмеченные в учебнике звездочкой и не находящие себе объяснения в общих моих

заметках о каждом отделе статей, помещенных в книге, и дать отгадки загадок. Но прежде я считаю необходимым сделать общее заключение.

Многим, может быть, покажется странным, что, составив такую маленькую книжечку для детей, какова «Родное слово», я написал к ней так много примечаний, объяснений и оправданий. Но и не может быть иначе: чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика. У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «Знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Вот почему по большей части профессорам, не занимавшимся специально психологией и педагогикой, всегда кажутся даже странными и лишенными дельного содержания педагогические толки и споры. Но пусть эти люди сами устроят первоначальную школу и станут преподавать в ней; тогда они очень скоро убедятся, что есть многое в первоначальном воспитании, о чем следует подумать, что следует изучить, о чем можно поспорить. Я вижу в педагогике не науку, а искусство; но убежден, что в теории этого искусства есть очень много такого, что совершенно необходимо узнать людям, берущимся за практику воспитания и ученья.

## ГОД ВТОРОЙ

### Результат первого года

Если первая часть «Родного слова» была пройдена в классе как следует, не торопясь, без пропуска выставлен-

ных в ней упражнений, то дитя, без сомнения, читает не очень быстро, не очень бойко, но с полным сознанием читаемого. Быстрота чтения должна развиваться сообразно с быстротой понимания. Если же дитя читает быстрее, чем может понимать, то, значит, оно читает бессознательно. Так читали ученики старинных школ, иногда с быстротой трещотки, которой пугают воробьев, чем доставляли большее удовольствие своим родителям и наставникам; но такое чтение не было целью при составлении моей книги. Быстрота чтения придет сама собой, вместе с развитием понимания; а в начале преподавания она не только ни к чему не пригодна, но даже вредна.

В упражнениях первого года «Родного слова» можно было приобресть умение писать без ошибок множество существительных и несколько глаголов, а вместе с тем навык правильно соединять глагол с существительными и, следовательно, составлять небольшие, простые нераспространенные предложения.

Изустная речь детей также должна была значительно развиться, если наставник вел с ними как следует все те беседы, предметы которых были даны в первой части «Родного слова». Если все сказочки были детьми рассказаны, некоторые стихотворения заучены, загадки и пословицы объяснены и многие из них усвоены, то язык детей должен был обогатиться множеством слов и чисто русских народных выражений.

Но главное, если упражнения детского внимания и рассудка были выполнены с точностью, то эти важные способности должны были значительно окрепнуть, и дети приобрели возможность довольно настойчиво удерживать свое внимание на одном предмете или наблюдать разом несколько предметов и деятельностью рассудка сводить их представление в одно верное понятие.

Принимая в расчет *такое* развитие детей, я во второй части «Родного слова» уже изменяю несколько методу.

## Общий план второй части «Родного слова»

Вторая часть «Родного слова» разделяется на *три отдела*. В *первых двух* отделах заключается собственно книга для чтения, в *третьем* изложены в систематическом порядке образцы словесных и письменных упражнений[6].

В каждом из двух первых отделов я руководствовался при размещении статей двумя различными основаниями.

В первом отделе, который назван мною «*Вокруг да около*», основанием порядка статей служило *место*; во втором отделе, под заглавием «*Времена года*», основанием было *время*. Я уже в первой части примечаний для учащих высказал причину, почему необходимо менять систему изучаемых детьми предметов. Во второй части «Родного слова» как эта цель, так и средства ее достижения выражаются яснее.

Все три отдела второго года должны быть проходимы *одновременно*. Главным основанием должен служить первый отдел, где предметы расположены по месту их нахождения, все более и более расширяющимися кругами, центром которых является ученик и его класс, а последним кругом – черта города или села, где живет дитя. Чтение второго отдела, как я скажу подробнее ниже, должно совпадать с теми временами года и теми праздниками, которые в них описаны. Занятие третьим отделом, т.е. словесными и письменными упражнениями, должно идти с начала до конца года, сопровождая чтение и изустные беседы, чтением вызываемые. Скажу теперь о каждом отделе в особенности.

## Содержание первого отдела «Вокруг да около»

В этот отдел, кроме сказок, стихотворений, песен, пословиц и загадок, значение и употребление которых разъяснено уже мною в первой части, входят еще статьи нового

рода, которые я назову, может быть, не совсем удачно, статьями деловыми, логическими. И вот значение и употребление этих-то новых статей следует здесь уяснить.

## Деловые статейки: их значение

Я знаю, что многие приверженцы интересного для детей чтения вооружатся против таких сухих статей, каковы, например: «В школе», «Наш класс», «Одежда», «Посуда» и другие подобного же рода; но я высказал уже прежде, что если непосредственный интерес чтения должен оживлять преподавание, то никогда не должен достигать той степени, чтобы уничтожить труд учения, потому что именно труд, и труд не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайший двигатель умственного и нравственного развития человека и человечества[I].

Кроме значения осмысленного и полезного труда эти статейки имеют еще другое – столь же важное. Они приучают детей к простому и ясному выражению тех простых впечатлений, которые даются им правильным наблюдением окружающей их действительности: именно этими статейками делается возможной та наглядность обучения, о необходимости которой я сказал уже выше. В этих статейках говорится о таких предметах, которые дитя или видит, или недавно видело, так что легко может вспомнить во всей подробности. Описание подобного предмета, помещенное в книжке, конечно, не вполне сходно с предметом, находящимся в памяти, или перед глазами дитяти, но из этого различия вытекает только возможность самых живых и точных сравнений; а сравнение, как известно, есть лучшее упражнение, развивающее и укрепляющее рассудок, который и сам есть не что иное, как способность сравнивающая.

[I] Психологическое значение труда я старался выяснить подробно в статье «Труд и его психологическое значение», помещенной в ЖМНП за 1860 год, в июльской книжке.

Защитники исключительно интересных детям рассказов сами убедятся в пользе этих сухих статеек, если попытаются вывести рядом умственные и письменные упражнения из какого-нибудь детского интересного рассказца и из такой *деловой статейки*. Они увидят тогда сами, насколько последняя удобнее первой для умственных и письменных упражнений, для выводов, сравнений и умозаключений, и убедятся, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанию, делается для него интересной по той работе, которую она дает, по тем упражнениям, для которых она собственно и написана.

Все эти логические статейки находятся между собой в связи, которая, конечно, невозможна при побасенках; а эта связь очень важна для педагога: он может подвигаться вперед, шаг за шагом, без перерывов и скачков, не позабывая старого, беспрестанно расширяя кругозор ребенка и органически укрепляя его умственные силы постепенно возрастающей трудностью задач умственных, изустных и письменных.

В употребительнейших германских и швейцарских книгах для первоначального чтения[I] такие деловые статьи занимают почетное место, а иногда почти и вся книга состоит только из них, с присоединением библейских рассказов и немногих детских стихотворений. Но это уже другая крайность, при которой только налегают на детский рассудок, забывая, что у дитяти есть, кроме того, и воображение и чувство. Я старался избежать обеих крайностей и обильно перемешивал логические статьи сказками, стихами, рассказцами и песнями[II].

[I] Чуди, Шмидта, Шерра и др.

[II] Замечу, между прочим, что если, например, во второй или третьей книге Любена и Нааке преобладают рассказы, то это потому, что составители могли рассчитывать на подготовленность преподавателей к правильному наглядному обучению, на что у нас рассчитывать нельзя. Да и вообще я более держусь мнения, что наглядное обучение должно быть соединено с чтением.

Иные, не вооружаясь прямо против статей дельного содержания, требуют, чтобы они изложены были в живописной форме: но при этом забывают, что живописная форма не только растягивает описание, но затрудняет дитя, если даже и нравится ему. Из такого живописного описания гораздо труднее для дитяти извлечь содержание, чем из простого логического, лишенного всяких украшений. Чем дальше идет развитие ребенка, тем сложнее и живописнее могут быть рассказы и тем более может быть скрыто их содержание; чем моложе дитя, чем труднее для него процесс чтения и понимания, тем короче, проще, ближе к делу должны быть статейки. Этого не хотели понять критики «Детского мира», обвинявшие меня в том, что я поместил занимательные рассказы в конце книги, а простые и довольно сухие – в начале. Но не до́лжно судить детскую книгу по занимательности ее для взрослых, и естественно, что чем старше возраст, для которого назначается книга, тем более может иметь она общей занимательности по содержанию.

## Употребление деловых статеек

Прежде всего следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение.

Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания.

Но что должно предшествовать – беседа или чтение?

Вначале, когда ученик не привык еще справляться с содержанием читаемого, беседа непременно должна предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе.

После беседы и чтения до́лжно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержа-

ние прочитанного, пополнив его тем, что может быть извлечено из беседы, и в заключение сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения.

Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, не так легко делать, как может показаться с первого раза. Наставнику следует предварительно самому вполне усвоить содержание статьи и подготовить в уме вопросы на нее. Вначале же лучше предварительно даже записывать эти вопросы.

Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития. Так, вначале вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвечать на них, только обративши вопрос в ответную форму и прибавив одно, много два или три слова. Чем далее идет учение, тем вопросы могут быть короче, а ответы длиннее и сложнее. Умение давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек. Усвоить эту привычку из книги, конечно, невозможно, тем более что всякий преподаватель может выработать свои собственные приемы, которые уже потому хороши, что самостоятельны. А потому, не вдаваясь в подробное изложение приемов чтения, я изложу здесь порядок одного урока, нисколько не настаивая на его непреложности. Возьмем для образца чтение первой статейки во второй части, под заглавием «В школе».

Наставник начинает свой урок беседой, выспрашивая у целого класса, что дети делали на прошедшем уроке, и ведет всю беседу к тому, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка, которую им предстоит читать. Затем следует чтение, не прерываемое объяснениями, потому что все необходимое уже объяснено в предварительной беседе. Чтение идет так: сначала читает один ученик несколько предложений (вся статья состоит из коротеньких предложений), потом второй продолжает там, где остано-

вится первый, и т.д., затем еще два или три ученика прочитывают всю статейку вполне. За чтением, при котором наставник добивается возможной ясности произношения, следуют вопросы такого рода: *Кто бывает в классе? Где сидит учитель? Где сидят ученики? Что стоит возле учителя? Чем пишут на классной доске? Какие доски лежат перед учениками?* и т.д. Когда на предлагаемые вопросы все ученики класса отвечают правильно, громко и быстро, тогда наставник может комбинировать свои вопросы так: *Где сидит учитель и где ученики? Что стоит возле учителя и что лежат перед учениками на скамьях? Чем пишут на классной доске и чем на грифельной?* и т.д.

После этого ученики могут уже без вопросов повторить всю прочитанную статью.

Затем следуют сравнения того, что делается в описанной книжной школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, его окружающей, так и прочитанной статьи.

Письменные упражнения состоят в том, что учитель пишет на доске несколько вопросов, уже разрешенных детьми изустно; а ученики пишут ответы на эти вопросы и почти без ошибок, потому что не только статья, но и самое начертание слов еще свежо в их памяти и укоренилось в ней повторением[I].

То же самое относится и к следующим статьям: *«Классная доска», «Грифельная доска», «Наш класс», «Дома», «Каков наш дом?», «Как строят дома?», «Наша семья», «Пища и питье», «Хлеб»* и т.д.

Вот, например, вопросы на статейку *«Стол и стул». Кто делает столы? Из чего их делают? Какие части сто-*

[I] Вообще письменные задачи должны быть таковы, чтобы при выполнении их ученик мог вовсе не ошибаться или весьма мало. Исправление многочисленных ошибок берет много времени и приносит мало пользы, часто только раздражает наставника и учеников. Дóлжно вести дело так, чтобы ошибки по возможности предупреждались, а не исправлялись.

*ла? Какие доски бывают у столов? Кто и из чего делает стулья? Части стула? Какие бывают сидения у стульев? Чем стул отличается от табурета, от скамьи, от кресла? Что есть у стула, чего нет у стола? Что есть у стола, чего нет у стула? Для чего употребляется стол и для чего стул?* Затем следуют вопросы о различии и сходстве между книжными столом и стулом и действительными, находящимися в классе, с наглядного изучения которых начался урок. Наконец идут письменные упражнения, извлеченные из урока.

Обращу внимание наставников на статейки о животных, каковы: *«Бишка», «Васька», «Мышка», «Лошадка», «Коровка», «Козел»* и другие. Если кому-нибудь такие описания животных покажутся слишком поверхностными, то пусть он вспомнит, что книга эта написана для восьмилетних детей. Довольно, если ребенок в этом возрасте может усвоить два, три, много, четыре признака, наиболее кидающихся в глаза. За полнотой и оконченностью здесь гнаться нечего: они придут со временем.

При каждом удобном случае следует вспомнить прочитанное; так, например, при статейке *«Дома»* следует вспомнить статейку *«В школе»*; прочтя статью *«Васька»*, следует сравнить, насколько это возможно, кошку с собакой, потом корову с лошадью и т.д.

Почти возле каждой деловой статейки есть стихотворение или рассказ, а иногда два и три, толкующие о том же предмете. Это, во-первых, для того, что сознательно прочитанная деловая статейка избавляет наставника от необходимости толковать о предмете рассказа или стихотворения; а во-вторых, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозреть один и тот же предмет с разных сторон. Для удобства размещения картинок в книге часто рассказ или стихи предшествуют деловой статейке, к которой они относятся: но при практических занятиях следует всегда начинать с этой последней.

Сказки помещены в конце отделов; но, конечно, чтением и рассказом их дóлжно перемешивать и разнообразить другие занятия.

## Картины для изустного рассказа

Я уже в первой части сказал, как дóлжно вести такие рассказы.

## Изучение окрестности

В первом же отделе наставник найдет несколько планов, каковы: план класса, план дома и, наконец, план двора с садом и огородом. Планы не помещались обыкновенно до сих пор в наших книгах для чтения, а потому я должен по поводу их войти в некоторые подробности.

В швейцарских школах более, чем где-нибудь, вошло в употребление изучение окрестностей постепенно расширяющимися кругами. Я внимательно следил за этим новым для нас делом и убедился в его пригодности и полезности для всех возможных школ и даже для домашнего обучения[I].

Сначала дети подробно изучают класс, в котором сидят, и приучаются читать план класса, как там говорится. Каждый класс имеет свой план, прежде уже начерченный учителем и наклеенный на папку. Дети читают этот план, т.е. рассказывают в нем значение каждой черты и каждого знака, или, другими словами, подробно описывают класс по плану. Потом чертят сами с помощью учителя такой же план на классной доске. В других школах готового классного плана нет, а ученики с помощью учителя измеряют класс, приводят измеренные линии в принятый масштаб и мало-помалу восстанавливают план класса. Этот послед-

[I] Трудно придумать русское название для этих занятий, да и немецкое Heimatskunde не вполне выражает дело, которое я назвал бы скорее окрестнографией, если бы это слово не звучало так дико; но не в названии дело.

ний прием, мне кажется, полезнее первого, потому что дает больше самодеятельности детям, и это все не так трудно, как может показаться с первого раза. Дети так заинтересованы этой работой, что скоро приучаются измерять и приводить измеренные линии в принятый масштаб, так что учителю остается только объяснять дело и руководить слабыми силами детей. Сначала пусть дети вымеряют длину классной комнаты и начертят на классной доске прямую линию; но так как прямая линия во всю длину класса не может поместиться на доске, то дети скоро поймут значение масштаба. Затем пусть дети так же вымеряют ширину и по принятому масштабу начертят с помощью учителя четвероугольник, потом расставят в этот четвероугольник мебель, означат место печи и т.п. Далее, дети могут нарисовать развернутые стены [как это показано мною на приложенном плане] и на них означить место дверей, окон, географических карт, если они есть, и т.д.

При чтении плана следует с точностью обозначить длину и ширину предметов цифрами, выражать словами относительное их положение, рассказывать: из чего предмет сделан? кем? какое его употребление? А также описывать форму, цвет, стар он или нов, не имеет ли какой-нибудь особенности и т.п. – словом, все, что может обозначать предмет с точностью.

Упражнение это чрезвычайно полезно уже в том отношении, что приучает дитя к самой зоркой наблюдательности, к строгому порядку в мыслях и строгой точности в выражениях, а все это такие драгоценные качества, которые, конечно, до́лжно стараться укоренить и развить в ребенке.

Второй план – план дома; но, конечно, его можно, смотря по удобству, заменить планом школы, особенно если школа занимает целый этаж, или, лучше, отдельный домик. Третий план – план того же дома с двором, садом и огородом, т.е. со всеми теми принадлежностями, о которых дети читают в книге. На втором году учения можно огра-

ничиться этими тремя планами. К третьему году учения я отнес план *улицы*, на которой стоит дом или школа, план *села* или *города*, в котором школа находится, план *окрестности* и, наконец, план реки, которая своим течением должна уже вывести дитя из ближайшей окрестности в обширное отечество. После такого подготовления, на четвертый год ученья, удобно уже будет начать изучение географии отечества, и можно надеяться, что это ученье пойдет живее и лучше, чем идет теперь, когда начинают учить дитя географии с предметов, недоступных ему по громадности, и не развив в нем предварительного географического инстинкта – Ortssinn, как это называют немцы.

Этот инстинкт местности бывает иногда сильною, врожденною способностью, но чаще его следует укреплять и развивать и, во всяком случае, направлять, как способность чрезвычайно полезную и в учении, и в практической жизни.

## Содержание второго отдела «Времена года»

Все, что совершается в видимом мире, совершается не иначе, как в известном месте и в известный период времени. Если учение не хочет быть сухим, отвлеченным и односторонним, а стремится к тому, чтобы развивать дитя во всей его живой, гармонической природной целости, то не до́лжно никогда терять из виду места и времени. Всякое событие, представленное ученику в известном ему месте и с оттенками, которые придают событию то или другое время года, глубоко и плодовито укореняется в душе дитяти. Вот почему весьма полезно при изучении истории живо представлять детям ту местность, где событие совершается, природу этой местности и, если возможно, то время года, в котором это событие происходило. Но к такому изучению следует подготовлять дитя заранее, и я не

нахожу для этого лучшего средства, как взять предметом для чтений и изустных бесед, насколько это, конечно, возможно, ту местность, которая окружает дитя, и то время, когда учение происходит, чтобы впечатления, о которых читается в книге или говорится в школе, были в ребенке живы и могли быть проверены его собственным детским опытом и чувством. В таком случае ребенок будет говорить о том, что видит и чувствует, его слова будут полны действительности: истинность слова и есть именно то драгоценное его качество, которое надобно развивать все больше.

Вот вторая причина, которая побудила меня, кроме изложения статей по местностям в первом отделе, изложить их по времени во втором отделе. Для этой цели я в коротеньких рассказцах, перемешанных со стихами и описаниями, изложил в порядке, по воспоминаниям, целый детский год, в котором праздники занимают, конечно, самое видное место. Пусть каждый припомнит свое детство, и он увидит, что праздник для ребенка совсем не то, что для нас, что это действительное событие в годовой детской жизни и что ребенок считает свои дни от праздника до праздника, как мы считаем свои годы от одного важного события нашей жизни до другого. Церковь со своими торжественными обрядами, природа со своими годовыми переменами и семья со своими праздничными обычаями, веселостями и хлопотами – вот три элемента, озаряющие в моей памяти каждый праздник моего детства. И как тускло и серо было бы это детство, если бы из него выбросить праздники! Я полагаю, что и теперь дети – по крайней мере, в тех семействах, которые не очистили своего быта до совершенной бесцветности изгнанием из него всех добрых обычаев и всей поэзии старины, – живут так же, как жили когда-то и мы, и что крашенки, березки, сирень, вербочки так же наполняют и будут еще долго наполнять жизнь русского ребенка.

Меня, может быть, упрекнут в том, что я внес в русскую книгу для чтения несколько малороссийских праздничных обычаев и даже выражений: но это, *во-первых*, потому, что я считаю малороссиян наравне и столько же русскими, сколько и москвичей, и не вижу, почему бы праздничные обычаи Перми или Вятки (а мне надобно же было выбрать какие-нибудь) были более русские, чем обычаи малороссиян; а *во-вторых*, потому, что, по сознанию самих великоруссов, в наших малороссийских праздничных обычаях сохранилось более жизни и детской поэзии, как и у всех чисто земледельческих народностей, не сглаженных влиянием промышленности. Два, три малороссийских слова, конечно, не испортят дела; дитя же другой местности, прочтя статейку, может сравнить то, что знает о своем празднике, с тем, что прочло в книге.

Имея в виду педагогическую цель, я позволил себе разрывать стихотворения и соединять из разных стихотворений одного и того же поэта стихи, обрисовывающие один какой-нибудь оттенок периодической жизни природы, которая прежде всего пробуждает поэтическое чувство в душе человека. Для ребенка Светлый праздник и весна, Рождество и зима, Спас и спелые плоды, Троица и зеленые березки сливаются в одно могучее впечатление, свежее и полное жизни. Я присоединил картинки тех евангельских событий, которые вспоминаются в тот или другой праздник, назначая эти картинки для продолжения изустных рассказов, начатых еще при чтении первой части. Первое знакомство с евангельскими событиями всего удобнее совместить с объяснением предстоящих праздников: здесь и церковная служба, и рассказ матери, и праздничное чувство ребенка – все соединяется, чтобы оживить то или другое событие.

Чтение этого второго отдела, как я уже сказал выше, должно сопровождать чтение первого и должно быть приноровлено ко временам года и к праздникам и, конечно,

сопровождаться беседами наставника с детьми о том, как они сами провели или как думают встретить праздник, из чего впоследствии легко сделать и полезные письменные упражнения.

## Отдел третий. Образцы упражнений

В этом отделе идут далее те же изустные и письменные упражнения в языке, которые были начаты в первой части, где говорилось об их значении и употреблении. Естественно, что форма упражнений уже сложнее; а особенная цель их в этом отделе есть постепенная постройка простого распространенного предложения.

Бо́льшая часть упражнений начинается пословицами, в которых употреблена форма языка, вызываемая сама из детской памяти. Многие из этих пословиц имеют, кроме достоинства формы, педагогическое достоинство по содержанию, которым наставник может воспользоваться. Объяснить пословицу, по большей части, значит разъяснить детям что-нибудь полезное и занимательное, и это разъяснение закрепится в уме ребенка энергическим народным выражением. Я говорил уже в 1-й части, как следует разъяснять пословицы; но здесь считаю нелишним прибавить, что не все пословицы разъясняются легко и, чтобы дать удачное разъяснение иной пословицы, учитель должен приготовиться.

В книге выставлены только *образцы* упражнений, и хотя этих образцов много, но все же их далеко не достаточно для приучения ребенка к правильному употреблению той или другой формы языка. Зато нет ничего легче, как по этим образцам составить много упражнений, написать их на доске и заставить учеников прочесть вопросы и дать на них ответы, сначала изустные, а потом и письменные.

Польза и цель этих упражнений во 2-й части раскрывается яснее. Они вопросами вызывают из детской

души уже лежащие в ней формы народного языка и дают ребенку навык легко и свободно вызывать эти формы и правильно пользоваться ими. Так, конечно, можно учить только родному языку; но родному языку и не следует учить, как иностранному. Хотя, однако, родной язык усваивается душой ребенка непосредственно, без помощи школы, но школа должна приучить пользоваться быстро и кстати этими даровыми богатствами. Можно носить в душе много форм народного языка и не иметь привычки употреблять их быстро и кстати, что развивается только упражнениями.

Кроме того, упражнения эти, очевидно, подготовляют к последующему изучению грамматики. Дитя полусознательно, одним частым употреблением и постепенной постройкой предложений приучается уже само собой к оценке значения частей речи и частей предложения. Слова уже начинают сами собою, от употребления, разделяться в его уме на грамматические порядки, так что впоследствии грамматике остается почти только приклеить ярлычки к различным отделам слов и форм, которые уже сами собой, одним практическим упражнением, разделились на группы.

Упражнения доходят мало-помалу до восстановления по вопросам, по известным loca topika, полного распространенного предложения. Эти loca topika, как я уже сказал в другом месте, не имеющие смысла в риторике, очень полезны здесь, при первоначальном изучении родного языка, приучая ребенка расчленять всякое предложение на его составные элементы. До́лжно приучать детей не только отвечать на такие вопросы, но и самому ставить их в данном учителем предложении, и по вопросам не только слагать, но и разлагать предложения, и все это покуда без всяких терминов и определений.

Все упражнения оканчиваются небольшими самостоятельными описаниями таких предметов, о которых

в книге ничего не говорится (№ 36). Само собой разумеется, что всякому такому упражнению необходимо должна предшествовать изустная беседа и наглядное изучение предмета, если это возможно. Темы для первых сочинений ребенка непременно должны быть избираемы или из числа окружающих дитя предметов, или из опытов ощущений его собственной жизни. Пусть дитя напишет, что оно делало в классе, как провело праздник и т.п.

Считаю еще необходимым напомнить, что многие из упражнений, как, например, упражнения на времена, на лица и числа, могут с большей пользой быть применены к самому чтению тех или других статеек книги. Так, например, по прочтении какой-нибудь статейки в настоящем времени можно потребовать, чтобы дитя переделало глаголы в прошедшее время или рассказ, написанный в 3-м лице, переделало в рассказ от своего собственного лица. В одной из лучших швейцарских книг для чтения подобные задачи подписаны под каждою статейкою; но я считаю лучше предоставить учителю свободу самому выбрать и время и статью для того или другого упражнения, образец которого уже дан в 3-м отделе.

Для двух первых лет обучения совершенно достаточно, если дитя будет в состоянии сказать и написать правильно простое распространенное предложение. К третьему году я отношу периодическую речь и словопроизводство, которому в последнее время придали такое важное педагогическое значение шотландские педагоги-практики.

## Приложение

Просмотрев еще раз мою книжку, я нашел, что изложил в ней довольно подробно главнейшие дидактические правила первых лет учения и что мне осталось сказать немногое, чтобы вышла не дидактика элементарного преподавания, но маленький сборник необходимейших советов

по этому делу, который, покуда у нас нет еще ни одного полного курса дидактики, может иметь свое значение и принесет относительную пользу. Вот что побудило меня сделать в конце моей книжки небольшое приложение, в котором я говорю: 1) о классных рассказах вообще и библейских в особенности, 2) о первоначальном обучении счету и 3) о первоначальном рисовании.

### *1. О классных рассказах вообще и библейских в особенности*

Изустный рассказ учителя, выслушиваемый и потом передаваемый учащимися, есть необходимое дополнение первоначального обучения. Дети более любят слушать, нежели читать, уже и потому, что в первые два-три года самый процесс чтения еще утомляет их. Кроме того, необходимо приучить детей не только читать, но и слушать внимательно, а потом усваивать и передавать слышанное. Искусство классного рассказа встречается в преподавателях нечасто, – не потому, чтобы это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа.

Педагогический рассказ не только должен отличаться занимательностью, как и всякий другой, но заключать в себе еще чисто педагогические качества: он должен быть таков, чтобы мог легко запечатлеться в голове детей; чтобы, дослушав рассказ до конца, дитя помнило его середину и начало, чтобы подробности не затемняли главного и чтобы главное, будучи лишено подробностей, не оказалось сухим.

Предметом рассказов может быть все, доступное пониманию детей, и если учащий сам не обладает запасом детских рассказов, то может извлечь их из детских книг и хрестоматий. Но такой заимствованный рассказ должен быть не только усвоен предварительно учащим, но пере-

работан им совершенно так, чтобы в рассказе не слышно было чужой фразы.

Я уже выше сказал о том, как восстановляются целым классом прочитанные в книге рассказы и сказки; то же самое относится и к рассказам изустным. Целый класс должен сначала восстановить рассказ учителя, и потом уже каждый ученик будет повторять этот рассказ. Самый способ ведения рассказа мне удобнее высказать, говоря о рассказах библейских, так как они только по содержанию своему и отчасти по тону отличаются от прочих рассказов.

Тон библейских рассказов должен быть не педантический и не книжный, но вполне серьезный и отличаться особенной задушевностью; шуточки и прибауточки, которые очень кстати при всяких других рассказах, вовсе некстати при рассказах библейских. Но серьезность рассказа не должна делать его скучным и вялым.

Хорошие рассказчики событий библейской истории, которых мне удалось слышать и за границей и у нас, передают эти события не как нечто давно прошедшее, но как будто происшествие, только вчера ими виденное или слышанное. Интерес, который они сами принимали в рассказываемом событии, возбуждал к нему интерес в детях, и вера, выражавшаяся в словах наставника, пробуждала веру и в детском сердце.

Первые рассказы из Библии никак не должны иметь претензии на передачу детям всего хода событий Священной истории. Дети от 7 до 10 лет, даже позже, вовсе не способны к обзору такого обширного поля. Они едва в состоянии обозреть какое-нибудь одно не очень сложное и не очень длинное событие и свести его начало с концом. Вот почему в первых библейских рассказах должны быть сообщаемы отдельные события из Ветхого и Нового Завета. В лучших заграничных школах в первый год учения (детям от 6 до 8 лет) сообщается не более десятка рассказов; во второй год все эти рассказы вновь повторяются с новыми

добавлениями и объяснениями, и к ним прибавляется еще от 10 до 15 рассказов. В третий год учения снова повторяются рассказы как первого, так и второго года с новыми подробностями и объяснениями и т.д. Только тогда, когда в памяти детей напечатлеется совершенно конкретным образом столько отдельных библейских рассказов, что их возможно уже связать одной общей нитью, начинают излагать Священную историю в порядке.

Эта метода преподавания, которая распространяется впоследствии и на всеобщую историю, имеет верное психологическое основание.

Душа дитяти, не загроможденная множеством впечатлений, чрезвычайно способна к усвоению всякого рода конкретных образов, и в то же время неспособна ни к отвлеченностям, ни к той последовательности, которая требуется для изучения истории. Эти конкретные образы, воспринятые детьми, только впоследствии могут служить материалом для постройки обширного исторического здания. Но кто захотел бы начать эту постройку раньше времени, тот потребовал бы от детской души того, чего она дать не может.

Итак, рассказывая детям отдельные события библейской истории, наставник должен только иметь в виду – дать прочный материал для будущей постройки. Чем этот материал ляжет прочнее в душу дитяти, чем свободнее овладеет им ребенок, чем ярче, определеннее будут эти образы – тем легче, удобнее и скорее пойдет со временем самая постройка и тем прочнее она будет. Вот почему библейские рассказы, переданные раз, должны потом беспрестанно повторяться; не для того, чтобы возобновить забытое (это уже плохо, если что-нибудь позабыто), но для того, чтобы предупредить возможность забвения.

Повторение с целью припомнить забытое показывает уже недостаток учения и вообще плохое преподавание в школе. Плохая школа, как и плохое здание, беспрестанно

чинится, поправляется и никогда не бывает в исправности; хорошая же школа, беспрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается в починках. Сами дети очень не любят повторения того, что ими было выучено и позабыто, и очень любят рассказывать и пересказывать то, что помнят. Воспользуйтесь же этим указанием детской природы и ведите беспрестанно повторение, предупреждающее забвение, чтобы не иметь никогда нужды повторять забытое. Забвение есть отчасти тоже дурная привычка; и дети, которых учили многому, но бестолково, которые беспрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впоследствии дурной памятью.

Наши школы особенно страдают забывчивостью; они много сыплют в детей и редко справляются, осталось ли что-нибудь из насыпанного. Хорошо еще, если ученик меньше забывает, чем учит; но если приход с расходом равен, то остается в голове ноль и еще хуже, чем ноль, – привычка ничего не усваивать прочно и забывать быстро.

Что касается до передачи каждого отдельного рассказа, то методы при этом могут быть различные; но, во всяком случае, учитель должен непременно заранее обдумать свой рассказ и даже написать его, если еще не имеет привычки рассказывать. Возьмите какой-нибудь библейский рассказ, лучше всего по библейскому же тексту, прочтите его сами со вниманием, сообразите, что придется объяснить детям, и потом отделите то, что вы можете рассказать и объяснить в первый раз, от того, что можете добавить при втором и третьем рассказе одного и того же события.

Рассказывая какое-нибудь событие в первый раз, вы должны передать только главные его черты, две-три интересные живописные подробности. Если вы в первый же раз привяжете к событию слишком много объяснений и подробностей, то весь рассказ рухнет в детской голове. Утвердите в ней сначала немного, но прочно, и потом уже, мало-помалу, стройте на этом укоренившемся прочном основании.

Рассказав детям событие (причем вы должны делать сильное ударение на факты, собственные имена или выражения, составляющие сущность рассказа), вы можете потом обратиться к детям с вопросами, и сначала с такими вопросами, в ответ на которые дети передали бы вам главные черты события. Затем следует другой ряд вопросов, исчерпывающих подробности.

Когда таким образом весь ваш рассказ будет передан детьми в ответах на ваши вопросы, тогда только можете вы потребовать от способнейших учеников, чтобы они рассказали все, что слышали, в связи, последовательно. Старайтесь при этом поправлять рассказчика только в крайней необходимости, если видите, что он сбивается с главного пути, и позволяйте ему пропускать несущественные подробности. Когда ученик кончил рассказ, тогда другие пополняют его пропуски, и дело идет, как я уже сказал выше, до полного и верного восстановления целым классом всего рассказа.

Усвоенный детьми рассказ должен быть повторяем по возможности чаще, и при каждом повторении наставник может что-нибудь вновь объяснить и дополнить.

Очень полезно также, если наставник через несколько времени, на другой год, например, рассказывает сам тот же рассказ, уже усвоенный детьми, с новыми подробностями или эпизодами, которых дети еще не знают. Ученики должны (и сделают это легко) заметить, что́ прибавлено новое в рассказе учителя, и эта прибавка прочно ляжет в их памяти.

## *2. О первоначальном обучении счету*

При первоначальном обучении счету (пугающее имя арифметики следует оставить для высших классов) также не до́лжно спешить и идти дальше не иначе, как вполне овладев прежним; а овладев чем-нибудь, никогда не оставлять его без постоянного приложения к делу.

Прежде всего следует выучить детей считать до 10 на наглядных предметах: на пальцах, орехах, особенных палочках, которые не жаль было бы и разломить, если придется показать наглядно половину, треть и т.д. Считать следует учить назад и вперед, так чтобы дети с одинаковой легкостью считали от единицы до 10 и от 10 до единицы. Потом следует приучить их считать парами: два, четыре, восемь, десять, и наоборот: десять, восемь и т.д.; тройками: три, шесть, девять и одна лишняя; далее четверками: четыре, восемь и два, и, наконец, пятками: так чтобы дети тут же поняли, что половина 10 = 5, что половина 8 = 4, что два раза 4 будет 8, два раза 5 будет 10, и т.д. Словом, не следует здесь стесняться громкими названиями: сложение, вычитание, умножение, дробные и целые числа и т.д., а просто приучить дитя распоряжаться с десятком совершенно свободно – и делить, и умножать, и дробить.

Когда дети совершенно овладеют десятком, тогда следует перейти с ними прямо к сотне, и перейти наглядным образом, а именно: связать десять пучков, из которых в каждом было бы ровно по 10 палочек, так чтобы дети с первого же раза совершенно ясно усвоили, что сотня есть только 10 десятков и что над 10 десятками или 10 пучками они могут делать то же самое, что делали над 10 единицами или 10 отдельными палочками, т.е. и прибавлять, и убавлять, и дробить и т.д.

Только после приобретения детьми совершенно ясного понятия о составе десятка и сотни следует перейти с ними к числам, состоящим из десятков и единиц, а потом – из сотен, десятков и единиц.

Весьма полезно упражнение не только в счислении, но вообще и во внимании: это счет вперед и назад, прибавляя или убавляя по 2, по 3, по 4 и т.д. В таком счете весь класс может принимать участие; так, один ученик говорит: *три*, следующий должен сказать: *шесть*, третий –

*девять*, и т.д., или, наоборот: первый ученик говорит: *сто*, второй – *девяносто семь* и т.д.

Как только окажется возможным, следует дать детям аршин и складную (на ленте или веревочке) сажень, весы и горсть мелкой монеты. Пусть дети меряют, весят, считают. Это очень оживляет преподавание, нравится детям и укрепляет их в счислении.

Если вы успели добиться того, что в голове дитяти прочно и ясно отразили состав сотни из десятков и десятков из единиц и приучили дитя распоряжаться этими представлениями совершенно свободно: считать и вперед, и назад, делить, умножать и дробить, то можете приступить уже к письменному счету.

Приучив дитя писать первые десять цифр, следует объяснить ему, что для десятка нет особой цифры, что он означается местом, на которое его ставят, и что для показания незанятого места существуют ноли.

Вы показываете сначала детям, что двадцать пишется 2 и ноль, а двести – 2 и два ноля. Потом приучайте сводить и единицы, и десятки, и сотни в один ряд, заменяя цифрами нолики, так, чтобы дитя приучилось к следующему составу цифр:

$$\begin{array}{c} 200 \\ + \\ \underline{35} \\ 235 \end{array}$$

Все это делается для того, чтобы дети усвоили ясно десятичную систему и ее выражение в цифрах, что и составляет главное основание умения считать, а потому и арифметики.

К решению письменных задач (до сих пор я говорил только о наглядном и умственном счислении) следует приводить детей понемногу. Пусть сначала дети приучатся

уже решенную умственно задачу написать на доске, сначала словами и наконец цифрами и арифметическими знаками; так, например:

пять да три будет восемь
5 да 3 будет 8
5 + 3 = 8

Это упражнение продолжается до тех пор, пока дети привыкнут проворно и без ошибки писать на доске цифрами и арифметическими знаками всякую задачу, предварительно решенную ими умственно. Затем следует приучать детей читать на доске задачу, решенную учителем, т.е. быстро передавать и цифры и арифметические знаки словами.

Эти упражнения имеют целью приучить детей к арифметическому языку – к арифметическому письму и чтению.

У многих детей кажущаяся непонятливость в арифметике зависит от непривычки к арифметическому языку. Наставник же, задающий детям письменную задачу и в то же время приучающий их к новому для них языку, делает важную педагогическую ошибку: он требует от детей одновременно двух дел и потому слишком затрудняет детей, и они не могут выполнить ни одного как следует. Вот почему я советую предварительно приучить детей писать и читать задачи, уже решенные, а потом перейти к решению письменных задач.

Само собой разумеется, что дети не должны выучивать никаких арифметических правил, а сами открывать их. Так, например, не следует говорить детям, что если нельзя вычесть единиц из единиц, то следует занять единицу из десятков и т.п.; но до́лжно дать ученику два десятичных пучка палочек и, кроме того, несколько палочек отдельно, положим, три: скажите потом ребенку, чтобы

он дал вам четыре палочки, и дитя само увидит необходимость развязать один десятичный пучок, и когда сочтет потом, что у него осталось, то легко поймет, как занимать из десятков, сотен и т.д. Когда же все дети поймут какой-нибудь простой арифметический закон и привыкнут его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этот закон в арифметическое правило, собственно для приучения детей к точности выражений. Содержание для задач до́лжно брать, сколько возможно, из мира, окружающего детей: пусть они вымеряют весь свой класс, все скамьи, двери и окна, пусть пересчитают страницы всех своих книг и тетрадей; пусть сочтут свои годы, сочтут недели, дни и часы до праздников и т.п.

Задачи, конечно, должны усложняться постепенно, но никогда не должны терять своего практического, наглядного характера. Впоследствии эти задачи могут быть первыми уроками в домашнем хозяйстве и политической экономии. Так, например, пусть дитя разочтет верно, что стоит его курточка: причем цена сукна, плата за работу и т.д. не должны быть даваемы наобум, но, по возможности, ближе к настоящим ценам.

В швейцарских школах мне удалось видеть пример, как наставник может воспользоваться арифметическими задачами, чтобы ввести детей в понимание экономической деятельности. Я слышал, например, как один швейцарский наставник рассчитывал с классом, что стоит хлебец, который дети съели за завтраком, и отчего он столько стоит. Это был самый занимательный урок, и притом самый полезный: дети познакомились не только с ценами, входящими в состав цены хлеба, но даже с отношениями всех лиц, принимающих участие в производстве хлеба и в установлении его цены; они узнали, сколько берет мельник и почему он берет столько; какое вознаграждение досталось булочнику и почему и т.д.

### 3. О первоначальном рисовании

Все дети почти без исключения – страстные рисовальщики, и школа обязана удовлетворить этой законной и полезной страсти. Кроме того, рисование есть для ребенка самый приятный отдых после умственного труда и дает, следовательно, наставнику возможность разнообразить классные занятия, не оставляя никого без дела.

Для первоначального рисования всего удобнее рисование по сетке. Для этой цели одна сторона большой классной доски, или, что еще удобнее, особенная небольшая черная доска, висящая на стене, разделяется тоненькими красными линейками на небольшие квадратики; также разделяются и грифельные доски учеников, если не красными линейками – для чего нужно доски заказывать, – то просто линейками, проведенными острым гвоздем. Квадратики ученических досок могут быть вчетверо меньше квадратиков классной доски. Всякий наставник и всякая наставница, умеющие провести довольно верно прямую линию, могут после небольшой подготовки сносно начертить по квадратам классной доски какую-нибудь нехитрую фигуру, вроде тех, образчики которых я представляю на первых страницах «Родного слова». Дети, конечно, могут перерисовать и прямо с азбуки и будут делать это очень охотно; но гораздо лучше, если они увидят, как рисует учитель и как мало-помалу образуется фигурка; потому что, не зная, с чего и как начать, дети сами себя затрудняют: так, например, ведут линейку снизу вверх, начинают с какой-нибудь частности и т.п.

Главное преимущество рисовки по квадратикам состоит в том, что она очень занимает дитя: руководимые квадратиками, дети, только что начинающие, без большого труда могут уже нарисовать фигурку, очень напоминающую домик, столик, лестницу и т.п., тогда как без квадратиков это было бы для них невозможно. Такой неожиданный успех радует и поощряет ребенка, он рисует охотно, а между тем

глаз и рука его приобретают полезный навык, и кроме того, отдыхая за этим занятием, дети не мешают учителю заниматься с другим отделом класса.

Начинать следует, конечно, с фигур прямолинейных и потом уже переходить к простым фигурам, очерченным кривыми линиями; но только необходимо, чтобы все эти фигурки представляли ребенку какой-нибудь знакомый предмет: сапог, рукавицу, часы и т.п. Ребенок с большим удовольствием десять раз рисует часы; но заставьте его рисовать простой круг, и это ему скоро надоест.

Продолжая рисовать криволинейные фигуры по сетке, можно пробовать рисовать простейшие прямолинейные фигуры уже без сетки, и сначала грифелем на доске, а потом карандашом на бумаге.

Таким образом, интерес рисования не ослабевает, а вместе с тем возрастает верность руки и глаза, да и наглядность обучения получает сильного помощника в рисовании, если только наставник сумеет им воспользоваться.

# ГОД ТРЕТИЙ

## Приложение к практической грамматике

В первоначальный план «Родного слова» не входила грамматика как отдельная часть. Мы полагали посвятить третий и четвертый год нашего учебника первоначальной географии и истории отечества с таким небольшим курсом естественных наук, который мог бы давать удобный материал для логических и грамматических упражнений. Грамматики из первоначального обучения мы не исключали, но думали, что наставник, начиная с тех подготовительных грамматических упражнений, которые даны нами во втором годе «Родного слова», будет уже сам продолжать их и практическим путем, при раз-

боре, сообщит детям главнейшие основания грамматики и правописания.

Отчасти болезнь, а еще более другие занятия, плодом которых были два первые тома «Педагогической антропологии», долго не давали нам возможности возвратиться к «Родному слову», так что мы ограничивались только подготовлением к нему материалов. Но в продолжение этого времени собственный опыт при занятии с детьми, а еще более наблюдение за занятиями других по «Родному слову» и «Детскому миру», убедили нас, что при первоначальном практическом знакомстве с отечественной грамматикой в разборе и при словесных и письменных грамматических упражнениях если и не невозможно, то, по крайней мере, очень трудно обойтись без особого, именно для этой специальной цели подготовленного грамматического руководства.

Хотя в том возрасте, для которого назначается «Родное слово», детям не нужна еще систематическая грамматика и хотя для первоначального знакомства с грамматикой всего лучше практическая форма разбора, но при этом требуется, чтобы в голове самого наставника была такая строго обдуманная система практической первоначальной грамматики, которая вела бы его прямо к цели – без потери лишнего времени, без пропусков чего-нибудь существенного, без напрасных повторений, без забвения пройденного, – вела бы от простого к сложному, от легкого к более трудному, словом, с последовательностью и постепенностью вполне педагогическою. Только при таком преподавании не было бы нужно руководства. Но составить такую систему уже само по себе дело нелегкое, и никак нельзя требовать, чтобы каждый преподаватель, силы и время которого вполне поглощены ежедневным занятием с учениками, выработал ее для себя самостоятельно.

Так, путем опыта, пришли мы к сознанию необходимости такого практического руководства, которое, не бу-

дучи систематическою грамматикой, достаточно подготовляло бы детей к ее изучению, а главное, сообщало им тот навык к правильному письменному употреблению языка, который может быть легко приобретен только в детстве. Перебирая наши учебники по грамматике, мы не нашли между ними ни одного, который бы удовлетворял этой цели, как мы ее понимаем, и тем самым позволил бы нам заняться главным нашим делом: одни учебники представляют грамматическую систему, которая должна следовать за первоначальным практическим изучением грамматики, а не предшествовать ему; другие, слишком увлекшись беккеровскими воззрениями[7], удаляются от главной своей цели и пытаются внести такой логизм в грамматику, который только затрудняет дело, так как логика и грамматика далеко не всегда сходятся. Поневоле пришлось взяться самим за эту работу, хотя мы сознавали вперед, что она, несмотря ни на какие наши усилия, все же будет выполнена в первый раз далеко не удовлетворительно.

Если бы составителю первоначальной грамматики оставалась только педагогическая обработка совершенно уже готового и определенного материала, какой представляют, например, естественные науки, география или история, то и тогда было бы работы немало, так как в грамматике приходится обращать внимание детей на предметы отвлеченные и, так сказать, поворачивать детский взгляд от мира внешнего и видимого на внутренний, невидимый мир человека. Но эта трудность увеличивается еще более, когда сам предмет, который приходится передавать детям, является в том хаотическом состоянии, в каком находится русская грамматика в настоящее время.

Стоит только познакомиться с грамматическими трудами гг. Аксакова, Буслаева, Некрасова[8], Богородицкого[9], чтобы задать себе вопрос: что же осталось положительного от всего этого погрома прежних грамматик? Нет сомнения, что старинные грамматики наши были очень плохи:

более точные наблюдения над свойствами языка, более обширное знакомство с народной литературой и тщательные исторические исследования показали, как порется по всем швам прежняя немецко-латинская грамматика, насильно натягиваемая на наш могучий и все еще растущий язык. Но все эти исследования и вся эта филологическая критика вовсе не такого свойства, чтобы их можно было предложить десятилетним детям вместо русской грамматики. Г. Буслаев, может быть, чувствуя опасность той безурядицы, которая грозит преподаванию грамматики при таком переходном ее состоянии, еще усиливается придерживаться старых подразделений, определений и правил, иногда в противоречие своим же собственным разысканиям; но его более решительные и смелые ученики доказывают непоследовательность своего учителя в этом отношении и уничтожают в русской грамматике чуть не все прежние понятия. «Дело русской грамматики должно быть начато снова», – говорит г. Некрасов[I], один из самых смелых учеников г. Буслаева; но если он думает начать это дело своим замечательным рассуждением «О значении форм русского глагола», то, без сомнения, и сам видит, как далеко это начало от окончания.

Но что же делать педагогике с таким антипедагогическим состоянием грамматики? Продолжать преподавать по старым грамматикам, преподавать заведомо ложное или нелогическое, то, во что сам преподающий перестал верить, конечно, не до́лжно; но преподавать десятилетним детям нечто неопределенное, невыработавшееся, все еще находящееся в процессе спора и ученых изысканий, конечно, невозможно: по крайней мере, невозможно с какимнибудь успехом. Первоначальное преподавание требует абсолютной ясности; но как же преподавателю привести в ясность то, что неясно не только в его собственной голове, но и вообще в науке? А между тем преподавать граммати-

[I] О значении форм русского глагола. 1865. Стр. 15 и 16.

ку необходимо: нельзя же оставлять детей безграмотными в ожидании того времени, когда русская грамматика выработается наконец из настоящего хаоса в те положительные данные, которые можно уже будет дать детям, и когда она будет в состоянии вынести тот свет, который необходим во всяком первоначальном преподавании.

Такое неловкое положение первоначального преподавания русской грамматики не замедлило отразиться и в практике. Уже в начале истекающего десятилетия, т.е. именно с тех пор, когда историческая разработка языка с университетских кафедр успела отразиться на наших преподавателях, начинаются официальные заявления (которых мы немало можем указать и в «Журнале Министерства народного просвещения»), что преподавание русского языка в средних учебных заведениях не только не подвигается вперед, как следовало бы ожидать, но даже приносит более слабые результаты, чем прежде, при старых учителях и старых грамматиках. Эта усилившаяся безграмотность наших гимназий (в семинариях преподавание шло по старой рутине) вызвала множество объяснений, иногда весьма забавных, тогда как рациональное объяснение было только одно: прежде учили грамматике лучше, потому что была хоть какая-нибудь грамматика, в непогрешимость которой верил сам преподаватель, – теперь стали учить хуже, потому что старая грамматика разрушена, а новая еще не создана. Надеемся, что никто не заподозрит нас в стремлении обвинить русскую филологию и замечательнейших из ее представителей в упадке грамматики в наших гимназиях. В разработке своего предмета наука идет своим путем, и ей нет никакого дела до педагогических соображений: жалка была бы наука, стесняющая себя какими бы то ни было соображениями, посторонними для той истины, которую она разыскивает. Но посредниками между наукой и воспитанием должны быть педагоги, а это именно у нас до сих пор плохо

признается: до сих пор еще у нас очень многие думают, что достаточно получить университетское образование по какому-нибудь предмету, чтобы и преподавать его с успехом в низших или средних учебных заведениях, хотя практика, кажется, уже немало доказывала ошибочность этой мысли. У нас до сих пор так плохо выяснилась разница между университетом и гимназией, что многое и теперь еще переносится в гимназии, что должно было бы составлять принадлежность университетов, и, наоборот, не встречаются ли у нас беспрестанно мысли и факты, из которых видно, что многими университеты принимаются за гимназии?

Но, заметят нам, разве нельзя было новым, историческим путем изучения отечественного языка, который открыла собою «Историческая грамматика» г. Буслаева, довести учащихся не только до той степени грамотности, которая достигалась при прежних искусственных грамматиках, но и до гораздо высшей, а главное – гораздо более основательной, так как она истекала бы уже из верных исторических данных и точных филологических наблюдений над особенностями языка? Конечно, можно, но не детей в возрасте от 10 до 14 лет. Грамматическая же правильность письменного языка – а против нее-то именно и грешат воспитанники наших гимназий – достигается именно в этом возрасте, в первые годы учения, когда человеком легко и удобно усваиваются те многочисленные привычки и навыки, которые составляют основу правильной речи и правильного письма. Грамматическая правильность речи изустной и письменной есть не только знание, но и привычка, или, лучше сказать, очень сложная и обширная система мелочных навыков выражать свои мысли правильно в речи и на письме. Для грамотности мало того, чтобы человек знал грамматические правила (а их множество); но необходимо, чтобы он привык мгновенно выполнять их. Привычки же, и в особенности такие мелочные и

сложные, приобретаются успешно и укореняются глубоко только в самой ранней молодости. Вот почему семилетнее дитя, перенесенное за границу, выучивается бойко говорить на иностранном языке в какие-нибудь пять-шесть месяцев, тогда как взрослому не усвоить себе этого языка в той же степени и в пять-шесть лет. Если мы не выучили мальчика говорить и писать правильно до 12 или 13 лет, то можем быть уверены, что грамматические ошибки будут повторяться у него очень и очень долго, может быть, даже и во всю его жизнь, и *будут повторяться тем дольше и тем упорнее, чем деятельнее духовная природа этого человека*. Если молодой человек в 15 и 16 лет, выражая свои мысли или чувства, думает о грамматической правильности своих выражений и воздерживается от ошибок, барбаризмов или провинциализмов, к которым привык, – если он, читая книгу, присматривается к *ятям, ерикам и запятым*, – если, излагая свои мысли письменно, думает об этих *ятях* и *ериках*; то можно сказать с убеждением, что в этом юноше духовная жизнь очень мало возбуждена, что в нем не зародилось никаких серьезных, увлекающих его интересов и что, говоря попросту, он туп и мало обещает в будущем. Вот почему в то же самое время, как иной тупоумнейший писарь пишет безукоризненно правильно, Гете и Пушкин делают орфографические ошибки всю свою жизнь; вот почему также крайне несправедливо видеть в грамматических ошибках признаки неподготовленности молодого человека к университетскому курсу и из-за этих ошибок закрывать ему дорогу к высшему образованию. Поступая таким образом, мы можем населить наши университеты положительными тупицами и закрыть двери высшего образования если не для всех, то для очень многих талантливых людей.

Но всем этим мы никак не хотим сказать, чтобы грамматическая правильность речи, изустной и письменной, была чем-то лишним в системе образования. Напротив, мы

признаем всю ее необходимость; но утверждаем только, что ввести в образование эту правильность языка можно вовсе не тем, чтобы за грамматические ошибки запирать перед юношей университетские двери. Это значит только наказывать юношу за неподготовленность к своему делу – не его самого, но тех, кто взялся за его воспитание: за ошибки его первоначального обучения, за то, что в младших классах гимназии у него был дурной учитель русского языка, дурной учебник и дурная метода учения. Справедливо ли это? Не рациональнее ли было бы обратиться к источнику зла и исправить учение в тех классах, где именно люди должны становиться грамотными? Не рациональнее ли было бы, не наказывая юношу за наши собственные ошибки, за ошибки, допущенные нами в его обучении, когда этот юноша был еще десятилетним мальчиком, постараться, чтобы на будущее время молодые люди шестнадцати лет уже не нуждались в уроках правописания.

Придя же к убеждению, что грамматическая правильность речи изустной и письменной должна быть сообщаема детям в самые первые годы ученья, мы тем самым убедимся уже в невозможности преподавания детям грамматики отечественного языка по таким учебникам, каковы, например, учебники гг. Буслаева и Поливанова[10], где законы русского языка выводятся исторически из сравнения его с церковнославянским, а иногда даже и с другими славянскими наречиями. Каково бы ни было достоинство этих учебников, но нет сомнения, что они и даже самый тот путь, которым они идут, вовсе непригодны для первоначального преподавания грамматики. Оба автора впрочем и сами это сознают. Г. Буслаев в своей книге «О преподавании отечественного языка»[I] показывает для первоначального изучения грамматики совсем не тот путь, которым идет он в своем «Учебнике русской грамматики»[II], хотя

[I] О преп. от. яз. М., 1867.

[II] Учебн. рус. гр. М., 1869.

и не поясняет, для каких собственно классов назначается этот последний учебник, а г. Поливанов в предисловии к своему учебнику прямо указывает, что орфографические *правила*, за объяснение которых берется его этимология, предполагаются уже «усвоенными в низших классах навыком»[I]. Но на это мы должны заметить, что правила навыком не усваиваются, хотя и можно усвоить навыком соблюдение какого-нибудь правила, даже не имея понятия о самом правиле. Так усваивают себе орфографию писаря много переписывавшие с правильных образцов. Но такое усвоение было бы слишком длинно и тягостно для детей, если бы на помощь к нему не было призвано сознание правил, по которым пишется так, а не иначе. Г. Некрасов, как бы в утешение себе, что для преподавания русского языка не будет большого вреда от того хаотического состояния, в которое повергли русскую грамматику новейшие исследования, говорит: «Опыт доказал, что грамматика не научает говорить и писать правильно, что и то и другое гораздо легче приобретается навыком, практикой»[II]. Мы знаем это ходячее мнение, которое теперь в такой же моде, в какой было когда-то мнение противоположное, что русская грамматика учит говорить и писать правильно по-русски; но думаем, что оба эти мнения одинаково односторонни и потому ложны. Если русские не из грамматики выучиваются говорить правильно по-русски, то нельзя никак сказать, чтобы без грамматики, одним навыком, еще легче было выучиться правильно писать, чем с помощью грамматики. Нужны десятки лет и беспрестанное списывание с образцов, написанных грамматически, чтобы одним навыком, без всякой помощи грамматических правил, выучиться писать правильно, да и то всякое новое слово будет ставить в тупик такого грамотея. Каждый сколько-нибудь опытный преподаватель русского языка

---

I Учебн. этимол. Поливанова. М., 1867. Предисл., стр. XII.

II О значении форм русского глагола. С. 4.

мог бы сказать г. Некрасову, что для усвоения правильного письма детьми, конечно, нужна практика, но практика, руководимая грамматикой.

Да и для одного ли правописания нужна русская грамматика русским детям? Не говоря уже о том логическом развитии мышления, на которое объявляет свою претензию, и совершенно справедливо, всякое изучение отечественной грамматики, представим себе ученика гимназии, которому учитель русского языка не объяснил, что такое предложение, подлежащее, сказуемое, глагол, наречие, что такое наклонение, залог, время и т.д., имея в виду, что наука еще не решила всех этих вопросов для русской грамматики, – представим себе, что этого же ученика садят в гимназии за грамматику латинскую, греческую, французскую, немецкую, – и мы поймем все его тяжелое и беспомощное состояние. Сколько мы помним, сам г. Некрасов в другой своей статье восстает против такого преподавания иностранных грамматик прежде русской.

Следовательно, мы можем считать доказанным, что не только бессознательный навык, но и изложение грамматических понятий и правил должны найти себе место в низших классах, предварительно перед изучением грамматики по учебникам гг. Буслаева и Поливанова. Но где же мы найдем такое изложение основных грамматических понятий и правил, облегчающее навык и в то же время доступное детям, для которых еще недоступно историческое изучение языка, и в чем должно состоять отличие этого первоначального преподавания грамматики от последующего? Если первоначальное преподавание грамматики будет отличаться от исторического тем, что, не прибегая к историческим изысканиям возникновения законов и особенностей языка, будет прямо излагать в окончательно выработанных понятиях и правилах эти законы и особенности, то нельзя не видеть, что на преподавателей русского языка в низших классах возлагается окончание работы,

едва еще начатой самими корифеями и законодателями русской грамматики. Мы увидим далее, как затрудняется и пугается самый сильный из современных авторитетов по русской грамматике, когда ему приходится выводить из своих исторических исследований о языке точные определения, ясные положения и не подлежащие сомнению правила, т.е. именно то, что первоначальный преподаватель должен бы представить своим маленьким слушателям. Что же удивительного, если очень часто и первоначальный преподаватель русского языка предпочитает потчевать детей теми историческими и филологическими соображениями, которые он уже может найти готовыми, чем вырабатывать их самому в окончательную педагогическую форму, чего не сделали и его наставники? И что удивительного, если дети, слушая эти университетские лекции, будут продолжать писать безграмотно?

Вот те трудности, которые предстоят всякому составителю грамматического курса в настоящее время. При такой невыработанности основных грамматических положений и имея прежде всего в виду педагогическую цель, мы вынуждены были делать более или менее важные нововведения, а это уже само по себе чрезвычайно неприятно во всяком учебнике, тем более первоначальном. Но все же эта неприятность гораздо менее той, которую приходится испытывать всякому преподавателю, когда он вынужден объяснять детям что-нибудь нелогичное, непонятное, иногда лишенное всякого смысла. В таком случае лучше уже решиться на нововведение. Положение затруднительное, которое должен испытывать, однако же, всякий добросовестный преподаватель первоначальной грамматики и из которого он выходит же так или иначе, но только для себя одного и своего класса. Нам известны уже многие такие пробы, более или менее удачные. Но почему же, выяснив откровенно свое положение, не попробовать преодолеть эти трудности не для себя одного? С точки зрения такой

попытки мы и просим смотреть на нашу первоначальную грамматику. Это, если можно так выразиться, провизуарная грамматика – попытка выйти наиболее сносным образом из того стесненного положения, в которое поставлен всякий преподаватель первоначальной русской грамматики, с одной стороны, неустановившимся состоянием наших самых основных грамматических понятий, а с другой – необходимостью сообщать эти понятия детям.

* * *

Теперь нам следует оправдать тот способ изложения, не совсем обыкновенный, который мы приняли в нашей грамматике, и показать то место, которое мы ей назначаем в общей системе первоначального занятия отечественным языком, которое, конечно, никак не ограничивается одной грамматикой.

Не нужно большой наблюдательности и большой учености, чтобы видеть, что язык, которым мы обладаем, не есть что-нибудь прирожденное человеку и не какой-нибудь случайный дар, упавший человеку с неба, но плод бесконечно долгих трудов человечества, начавшихся с незапамятных времен и продолжающихся до настоящего времени в наследственной передаче от племени к племени и от одного поколения к другому. Филология доказывает несомненно, что многое в том языке, которым мы теперь обладаем и который называем русским и нашим, было выработано теми отдаленнейшими предками нашего племени, которых и имени мы не знаем и которые были в то же время предками греков и римлян и множества других народов, говоривших и говорящих языками, по-видимому, совершенно чуждыми нашему. Медленно, в продолжение многих тысячелетий, совершалось это сознательное творчество человечества, в котором оно вырабатывало себе послушное орудие для выражения своих чувств и мыслей,

вырабатывало из тех немногих, прирожденных ему, невольных звуков, которыми первобытный человек, наравне со многими животными, выражал, и сам не зная, как и почему, свои чувства и желания.

Нет сомнения, что вся эта выработка свободного языка из невольных звуковых рефлексов чувства, остатки которых мы слышим и теперь в наших междометиях, совершалась сознательно и свободно, вследствие самосознания и свободы, которыми Творец отличил человека от всех прочих живых тварей земного шара. Но не так совершалась и теперь совершается передача приобретенного уже словесного капитала от предков к потомкам, от одного поколения к другому. Всякое дитя, одаренное слухом, усваивает уже готовый, прежде его созданный язык. В этом отношении мать, няня, словом, семья являются первыми наставниками ребенка в отечественном языке. Когда доходит дело до учителя, то дитя уже обладает громадным сокровищем, даже превышающим детские потребности. У шестилетнего дитяти уже гораздо более слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самых чувств и мыслей. Он во многом только по врожденной человеку переимчивости перенимает язык взрослых, но сам еще не вырос до этого языка, так что множество слов и оборотов, уже усвоенных дитятей в виде следов механической памяти, в виде нервных привычек, еще не сделалось вполне его духовным достоянием.

Из такого отношения дитяти к полуусвоенному им языку, созданному самосознанием и свободной волей бесчисленного множества предшествующих ему поколений и усвоенному ребенком скорее вследствие врожденной ему подражательности и вследствие заразительности нервных рефлексов, чем вследствие понимания потребности того или другого слова и выражения, легко выводятся разнообразные обязанности первоначального наставника в отечественном языке. Перечислим их кратко.

1) Наставник обязан заботиться о том, чтобы дитя все более и более вступало в духовное обладание теми сокровищами родного слова, которые оно усвоило только подражанием, полусознательно, а иногда даже вовсе бессознательно, механически, почему и употребляет их часто некстати, не зная настоящего, точного значения употребляемых им слов и оборотов. Чрезвычайно ошибочно было бы думать, что это может быть достигнуто легко и скоро. Вникнув в дело глубже, мы найдем, что во всех нас и во всю нашу жизнь продолжается такое, более или менее деятельное, духовное усвоение языка, которым уже обладает наша память. И несмотря на это постоянное усвоение, самый развитой человек может убедиться, что он все же употребляет множество слов и оборотов, строгое значение которых не вполне им сознано. Но тем не менее эта работа постепенного сознавания полусознательно или совершенно бессознательно, через подражание только, усвоенного родного языка должна начаться с самых первых дней учения и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания. Какой-то великий мыслитель (Кондильяк[11], если не ошибаемся) сказал, что сама наука есть не что иное, как хорошо выработанный язык, и это выражение если не вполне справедливо, то имеет много справедливого. В языке каждого развитого народа слагаются результаты жизни, чувства, мысли бесчисленного числа индивидов не только этого народа, но и множества других, язык которых он унаследовал: и все это громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся многие тысячелетия, передается ребенку в родном языке! Немудрено же, что дитя долго, а может быть и никогда, не справится вполне с этим громадным наследством – не сделает его действительно своим духовным богатством.

2) Язык, перенимаемый детьми у взрослых, не всегда бывает безукоризнен: богатый в одном отношении, он

бывает иногда чрезвычайно беден в другом; бывает, кроме того, испещрен неправильностями, недомолвками, провинциализмами и барбаризмами. Чем теснее и беднее та сфера, в которой выросло дитя, тем скуднее его словесный запас; но не до́лжно думать, чтобы эта скудость слов и оборотов условливалась непременно бедным социальным положением дитяти: часто дитя богатого класса беднее в этом отношении дитяти крестьянина. Кроме того, в язык ребенка входит из окружающей его среды множество уродливостей и в низшем классе – провинциализмов, а в высшем – чужеземных слов и оборотов. Наконец, очень часто в той общественной среде, в которой ребенок усваивает родной язык, многие слова и обороты, имеющие тесное значение, употребляются в смысле более обширном и, наоборот, словам и оборотам, имеющим обширное значение, придается часто какой-нибудь особенный, узкий смысл. Отсюда возникает для наставника обязанность исправлять и пополнять словесный запас дитяти сообразно с требованиями его родного языка, и притом вводить эти исправления и пополнения не только в знание дитяти, но и в число его привычек, выполняемых с той легкостью и быстротой, которых требует речь словесная и даже письменная.

3) Дитя усвоило язык подражанием; но язык, как мы сказали, создан не подражанием (кому же человек мог подражать?), а самосознанием, т.е. наблюдением человека над тем, что совершается в его душе и что он выражал сначала невольно, как и животное, теми или другими звуками и тою или другою связью этих звуков. Пройти этот путь самосознания и составляет собственно дело филологии, или языкоучения. Филология, так сказать, распутывает ту сеть звуков, которую создало человечество из первоначальных звуковых рефлексов в продолжение многовекового своего существования и среди бесчисленного множества исторических случайностей; она старается открыть те душевные законы и те исторические влияния, на основании которых

самосознанием человечества выплеталась эта сеть, покрывшая земной шар сотнями языков, тысячами наречий. Понятно, что такая наука должна быть безгранично обширна и что она далеко еще не прошла всего предстоящего ей пути. Но тем не менее филология, т.е. сознание душевных законов и исторических влияний, при которых создавался и существует язык, начинается уже с самых первых лет учения – начинается с той минуты, когда ребенок сознает связь подлежащего со сказуемым или согласование прилагательного с существительным. Таким образом, грамматика является началом филологии и в то же время началом самонаблюдений человека над своей душевной жизнью. В этом отношении грамматическое изучение имеет чрезвычайную важность: отрывая внимание детей от внешней природы, оно направляет его на их же собственные душевные состояния и душевные процессы. Многие науки обогащают только сознание дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т.е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными. Вот почему грамматику не без основания причислили к числу наук, очеловечивающих человека (humaniora).

Такой взгляд на изучение грамматики не только показывает важность этого изучения в системе общего образования, но и указывает тот путь, которому должно следовать это изучение. Если язык есть создание самосознания, усваиваемое потом бессознательным подражанием, то и изучение грамматики языка должно проистекать для ребенка из его собственных наблюдений над тем, как он говорит. И чем самостоятельнее будут сделаны эти самонаблюдения, тем лучше. Но понятно само собой, что по своей отвлеченности и необычайной сложности своего предмета эти самонаблюдения не могут быть сделаны сколько-нибудь быстро и успешно самим дитятею, без ру-

ководства наставника. У десятилетнего дитяти есть уже все данные для таких самонаблюдений: он уже говорит и, как человек, имеет уже способность наблюдать над своими душевными состояниями и над их выражениями в звуках. Следует только вопросами обратить мысль дитяти на него же самого и на его речь, что нелегко, но на десятом году жизни совершенно возможно. Вот почему в этом возрасте уже возможно начать изучение грамматики – этого естественного введения и в филологию, и в психологию. Кроме того, детям, начинающим свой курс ученья, а в настоящее время и всякому взрослому человеку, приходится иметь так много дела с печатным словом, что приучить дитя к разумной беседе с книгой есть одна из важнейших задач первоначального учения. Имея это всегда в виду, мы охотно наполняем наши первоначальные учебники вопросами, заставляющими маленького читателя беседовать с книгой и не дозволяющими ему рассеянно пробегать строчку за строчкой или бессмысленно задалбливать их одну за другой.

4) Нет надобности распространяться о необходимости с первых же годов учения приучить ребенка к ясному пониманию письменной и печатной речи или совершенному и точному пониманию условных знаков письма и печати. В этом отношении обязанность наставника ясна.

5) И наоборот: на наставнике же лежит обязанность выучить и само дитя быстро выражать на *письме* свою изустную и мысленную речь, так чтобы она совершенно была понятна каждому образованному человеку, следовательно, сообразна с общепринятыми для письменной речи правилами. Этого нельзя откладывать вдаль, потому что письменная речь потребуется немедленно как наставником отечественного языка, так и наставниками других предметов; а если дитя не усвоит привычки правильного письма, то оно усвоит привычку письма неправильного, и тогда придется уже бороться не с одним незнанием языка, но и с дурными

привычками, которые тем прочнее, чем долее и чаще повторялись действия, составляющие их содержание.

Все эти разнообразные и обширные цели изучения отечественного языка должны быть достигаемы совместно. К этому ведут три рода совместных занятий, а именно: 1) *беседы с детьми*, 2) *толковое чтение и изучение наизусть литературных образцов* и 3) *изучение грамматики*. Хотя здесь специально касается нас только третий вид этих занятий, т.е. изучение грамматики, но мы должны упомянуть и о двух первых, чтобы показать отношение их к занятию грамматикой.

1) *Беседы с детьми*. В наших школах почти всегда забывают, что на обязанности наставника отечественного языка лежит не только письменная, но и изустная речь учеников и что, кроме того, хорошая письменная речь главным образом основывается на хорошей изустной или, по крайней мере, мысленной речи; ибо мысленная речь, так же как и изустная, состоит уже из слов и отличается от изустной только тем, что не выражена в звуках. Еще менее сознается у нас та истина, что действительно хорошая речь вовсе не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имеющую действительного содержания, нет никакой надобности развивать в детях, а напротив, надобно подавлять, если уже она развилась в них под влиянием каких-нибудь вредных жизненных условий. Образцы этого вредного влияния очень часто встречаются в настоящее время, и особенно в детях богатых классов, сызмалу приучающихся к гладкой, но пустой болтовне (и иногда на нескольких языках разом), которая положительно потом мешает им думать и развиваться, и мешает иногда до того, что самый терпеливый наставник не знает, что делать с этим препятствием, созданным пустою, вечно болтающей средой, в которой вырос ребенок. И как часто приходится встречать в жизни достойные плоды такого исключительно *язычного* воспитания! Как часто приходится бороться

с такой изболтавшеюся личностью, если она получает потом общественное значение, и бороться по большей части безуспешно, потому что нет ничего труднее, как провести разумную мысль действительности в голову такого господина, который сам себя заслушивается и за красивой сетью своих собственных фраз не видит иногда страшной прорехи в мысли – такой прорехи, которую заметил бы менее его развитой человек, только не запутавшийся в своей собственной диалектике. Особенно часто мы замечаем сильное развитие такой диалектики в людях, получивших исключительно лингвистическое образование: занимаясь все свое детство и всю свою юность фразами на разных языках, они наконец наткут их столько, что сквозь них не может пробиться ни одна светлая, реальная мысль. Понятно, что школа должна предохранять от такого недостойного обращения со словом, а не приучать к нему.

Основание разумной, чисто человеческой речи заключается в верном логическом мышлении, а верное логическое мышление, как мы это показали, возникает не из чего иного, как из верных и точных наблюдений. Та речь действительно хороша, которая выражает как раз то, что должна выразить: ни более, ни менее. Всякие украшения речи, не имеющие отношения к ее содержанию, только портят ее; а известно, как часто школа, и особенно основанная на одном языкознании, развивала, да и теперь развивает, страсть к этим так называемым *цветам красноречия*, а попросту детским блесткам и погремушкам, которые часто мешают не только другим, но даже и самому говорящему вникнуть в истинный смысл его же собственной речи. Повторяем еще, что не садить и размножать, но вырывать с корнем эти цветы красноречия должна хорошая школа, приучающая дитя выражать предмет, как он в душе его сознается, а сознавать по возможности ближе к истине, т.е. сообразно наблюдению. Вот почему для беседы с детьми дóлжно выбирать предметы, которые лег-

ко и удобно могут быть ими наблюдаемы, следовательно, предметы наглядные, и притом из мира, детям доступного. Эти наблюдения и вытекающие из них беседы не должны быть беспорядочны и бессвязны, но должны быть расположены так, чтобы новая беседа дополняла предшествующие, а предшествующие беседы служили, в свою очередь, для пополнения и уяснения новой.

В самой этой связи наблюдений и заключается здравая человеческая логика; а потому лучшего предмета для бесед, как предметы естественных наук, выбрать невозможно. Эти предметы наглядны и находятся между собой в связи, да и сама логика есть не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы. Что такое *идеи особи, вида, рода, признака, качества, предмета, явления, отношения, условия, причины, следствия, обстоятельства*, – что такое все эти логические категории, как не результаты наблюдений человека над явлениями внешней природы и явлениями его собственной души, которые вызываются опять же явлениями внешнего для души мира? Каждое название предмета, его действия и его качества есть следствие наблюдений, и что есть в речи логического, то проистекает из наблюдений человека над природой и самим собой. Два других элемента речи – чувствование и историческая передача – уже нарушают этот логизм речи. В этом смысле сама грамматика есть не что иное, как логика языка, т.е. выводы из наблюдений над ним, хотя самый язык есть далеко не создание одной логики, как это хотят провести некоторые грамматики, но также создание чувства и истории, беспрестанно разрывающих всякую логику. Но если мы хотим выяснить связь между логикой и языком и внести возможно более логических элементов в язык человека, то не можем сделать этого лучше ни на чем, как на наблюдениях над предметами и явлениями природы, ибо из этих-то наблюдений и вышла вся логика языка.

Но не отвлекут ли наставника русского языка такие связные беседы о наглядных предметах от его главных занятий? Конечно, отвлекут, если наставник не понимает, в чем состоит его дело, или не хочет выполнять его. Такой наставник легко может превратиться из плохого преподавателя отечественного языка в еще более плохого преподавателя естественных наук или даже в проповедника каких-нибудь модных миросозерцаний, который за неимением терпеливых слушателей между взрослыми понесет свою незрелую философию десятилетним детям, не понимая и сам, каким страшным деспотом он является и как бессовестно нарушает права детской личности. Он бы завопил, конечно, если бы увидал, что взрослый мужлан уродует ребенка, пользуясь избытком своих физических сил, а сам поступает гораздо хуже, останавливая нормальное и свободное развитие детей и злоупотреблением своей умственной силы мешая им самим выработать самостоятельное миросозерцание из науки и прямых наблюдений над жизнью природы, души и общества.

Но такой увлекающийся преподаватель отечественного языка может точно так же увлечься всякой беседой, каково бы ни было ее содержание. Разве каждая басня Крылова не дает еще гораздо более прямого повода к постройкам нравственных систем, философских миросозерцаний и социальных утопий? Разве нельзя по поводу каких-нибудь *овец, гусей, свиней* Крылова уйти очень далеко, и уже не в описания одних овечьих пород овцы четвероногой? Разве *оракулы, дервиши, жрецы, юпитеры* басен и даже латинских классиков не ведут гораздо прямее к проповедям самого опасного свойства, чем описание картофеля или репы? Чем выше сюжет беседы, тем опаснее одностороннее увлечение преподавателя, и если бы мы не доверяли преподавателю и в то же время поставлены были в несчастную необходимость позволять ему беседовать с нашими детьми, то менее всего допустили бы его избрать сюжетом для этих бесед Евангелие.

Кроме того, беседы, содержание которых взято из мира нравственности, религии, истории, общественной жизни, уже сами по себе, одной своей трудностью, необходимо отвлекают преподавателя русского языка от его главного дела гораздо более, чем беседы о какой-нибудь лошади, сосне и тому подобных предметах, которые уже знакомы ребенку и по своей наглядности гораздо доступнее его пониманию. В этих беседах почти не требуется никаких объяснений: все ясно само собой, и наставник может прямо идти к главной своей цели, – к постройке из этих простых наблюдений столь же простых логических суждений и к выражению этих суждений, изустно и на письме, в речи столь же простой, немногосложной, не отягченной ненужными украшениями, но ясной и верной своему простому содержанию и правильной грамматически. Этого удобства в такой же степени не дает преподавателю ни беседа историческая, ни беседа о каком-нибудь литературном произведении, содержанием которого является нравственный мир человека или его общественный быт – явления слишком сложные и отвлеченные, чтобы десятилетний мальчик мог наблюдать их, судить их и сказать о них что-нибудь иначе, как повторив более или менее бессмысленно слова книги или учителя, что, конечно, не даст детям самостоятельных упражнений ни в логике, ни в языке.

Если же мы советуем вести беседы так, чтобы между ними была связь, а не перескакивать с одного предмета на другой, хватаясь во всякой беседе за новый и никогда не возвращаясь к прежним, то причина этого слишком ясна, чтобы нужно было много о ней распространяться. *Во-первых*, мы считаем положительно вредным, в чем бы то ни было, всякое бесследное перепрыгивание с детьми с предмета на предмет: такое прыганье ослабляет детскую память, наполняя ее бессвязными, постоянно глохнущими и никогда не возобновляемыми остатками. *Во-вторых*, та-

кое прыганье от предмета к предмету ни на шаг не подвигает вперед самостоятельной работы ребенка: при каждом новом предмете он остается так же беспомощен, как был и при первом. *В-третьих*, выбирая для беседы каждый раз новый предмет, преподаватель также каждый раз должен приводить и свои смысловые объяснения, отвлекающие его от его главного дела – логики, которая необходимо должна составлять подкладку всякой грамматики и всякой разумной *речи* человека, стоящей этого названия.

Скажут, может быть, что связью между беседами должна служить грамматика; но мы скажем, что связью должна быть логика, без которой и сама *грамматика* не имеет связи. *Логическое суждение есть основа логической речи*, а эту-то логическую речь и должен развивать наставник отечественного языка, по крайней мере в первые годы занятий, предоставляя уже себе впоследствии перейти к ее риторическим украшениям, если уже они для чего-нибудь нужны. Только впоследствии, когда запас ученических знаний значительно прибудет по многим отраслям науки и сами ученики из детей станут юношами, можно будет беседовать с ними о предметах географии или истории или разбирать какое-нибудь литературное произведение, написанное не для детей, а для взрослых.

Вот те основания, по которым мы всегда советовали и теперь продолжаем советовать для первых бесед с детьми, необходимых в классах отечественного языка, избирать наглядные предметы природы и вести эти беседы в системе, устанавливаемой самими предметами бесед. В дидактические подробности классных бесед мы здесь не входим: они были уже не раз затронуты нами и найдут себе полное изложение в нашей дидактике при 3-м томе «Педагогической антропологии».

2) Второе занятие наставника отечественного языка должно состоять в *толковом чтении и изучении наизусть образцовых литературных произведений*. При этом заня-

тии преподаватель должен достигать нескольких целей, изложенных выше. Точное понимание слов и оборотов, употребленных писателем, с одной стороны, вводит дитя в более и более сознательное обладание его собственных словесных богатств, а с другой – пополняет и исправляет эти богатства и дает наконец детям хорошие словесные привычки. Это уже само собой показывает, какого рода статьи должны быть выбираемы для чтения и изучения наизусть в малолетних классах. Статьи эти должны отличаться правильностью языка, правильностью и логическою, и историческою, т.е., другими словами, должны быть в одно и то же время и логичны, и народны. Правильность языка не должна быть только внешняя, ибо такая правильность, гладкость и приятность, если они не сопровождаются логичностью, даже вредны: привлекая дитя блестками и погремушками, они именно приучают его к той болтовне, от которой мы хотели бы его охранить. Статьи, назначаемые для чтения и изучения наизусть детьми, должны быть по содержанию доступны детскому пониманию, ибо иначе они не достигнут своей главной цели: не введут дитя в сознательное обладание богатствами слова, а увеличат и без того большой запас слов и оборотов, не сознанных или полусознанных дитятей. Из этого выходит также требование, чтобы статьи эти не толковали о чувствах, которые не могли еще развиться в ребенке, и не давали ему гибельной и отвратительной привычки употреблять без чувства слова, созданные глубоким чувством. Статьи эти, наконец, должны быть нравственны, т.е. в них не должно быть лжи и безнравственных уроков. Отсюда уже видно само собой, как трудно составить сколько-нибудь объемистую детскую хрестоматию из того, что представляет наша литература, в которой, кажется, ни одно талантливое перо не посвящало себя детям. Но *на нет и суда нет*. Дóлжно выбирать, что возможно лучшего, – вот и все.

Мы не будем также входить в подробное изложение правил чтения и изучения наизусть: они также найдут себе место в нашей общей дидактике. Теперь же мы упомянули об этих двух отраслях первоначального занятия отечественным языком с той только целью, чтобы выяснить настоящее положение третьей, т.е. грамматики, которой мы здесь специально занимаемся. Мы хотели показать, что грамматика есть одно из занятий наставника русского языка: занятие, без сомнения, важное, но не исключительное и не преобладающее.

3) *Изучение грамматики отечественного языка* в первоначальном преподавании имеет две цели, из которых мы можем одну назвать внешней, а другую внутренней, так как не можем назвать одну из них теоретической, а другую практической, ибо они обе практические.

*Внутренняя* цель изучения грамматики отечественного языка вытекает из того ее значения, которое мы признали за грамматикой как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах. А отсюда, в свою очередь, вытекает уже прямое указание, какой дидактический прием должен господствовать при первоначальном изучении отечественной грамматики.

Так как грамматика есть результат наблюдений человека над собственным языком, а не язык результат грамматики, то самый рациональный прием изучения грамматики будет такой, при котором стараются обратить внимание дитяти на то, как он говорит, и только руководят его наблюдением над теми грамматическими законами, которым он бессознательно подчиняется в своей речи, усвоенной подражанием, но созданной самосознанием. Руководство наставника при этом, без сомнения, необходимо: предоставленное самому себе дитя, конечно, не сделает никаких наблюдений над таким сложным, обширным и притом невидимым явлением, каким пред-

ставляется человеческое слово во всей его исторической и логической организации. Но при этом руководство должно сколько возможно более оставлять самостоятельности ученику. Сознание этой необходимости заставило нас принять тот вопросительный способ изложения, который, как легко заметит читатель, проведен во всей нашей первоначальной грамматике, состоящей гораздо более из вопросов, чем из догматических положений.

На обязанности наставника, а также и учебника, руководящего самосознанием дитяти, лежит подбирать так явления слова, чтобы дитя постепенно переходило от явлений простых к явлениям сложным и употребляло выводы, сделанные им из прежних наблюдений для уяснения новых и более сложных явлений.

Но не нужно думать, чтобы наблюдение, сделанное дитятею раз, так уже с первого раза и осталось в его голове. Дитя имеет дело в грамматике не с наглядными предметами, в усвоении которых так могущественно содействует память зрения, наиболее впечатлительная и сильная у детей, но с невидимыми явлениями слова, и потому делает эти наблюдения труднее и утрачивает их результаты быстрее. Вот почему в грамматике необходимее, чем в какой-нибудь другой области учения, беспрестанные повторения, и притом преимущественно в форме упражнений.

Внешняя цель изучения отечественной грамматики состоит в приучении дитяти к грамматически правильному выражению своих мыслей изустно и преимущественно на письме, так как исправлению изустной речи, по ее быстроте, весьма мало способствует изучение грамматики. Если и возможно приобрести правильность в письме одним навыком, то разве в продолжение очень долгого времени, и притом механическим переписыванием правильных образцов, как приобретают иные писаря. Но такой способ приобретения для детей, которым придется с первых же лет ученья не списывать, а выражать свои

мысли или мысли, переданные им изустно, совершенно неприложим. Понятно само собой, почему при обучении детей правописанию на помощь навыку, конечно, необходимому, до́лжно призывать грамматические правила, облегчающие и ускоряющие навык. И это дело не может быть откладываемо, потому что дитя, чем долее пишет неправильно, тем труднее потом отвыкает от ошибок. Кроме того, заставляя детей списывать, надобно всегда иметь в виду, что эта хотя необходимая, но механическая работа сознания затрудняет мышление гораздо более, чем механическая же работа рук или ног, при которой голова продолжает работать свободно.

* * *

Объяснив значение и цель первоначального преподавания грамматики, мы тем самым уже показали значение тех дидактических приемов, которые употреблены нами в нашем учебнике.

Основа нашего учебника заключается в наблюдении форм и законов языка сначала над примерами, нарочито для того подобранными, а потом над отрывком Пушкина «О рыбаке и рыбке» и в заключение – над 15-ю образцовыми произведениями нашей литературы, и преимущественно баснями Крылова. В начале же мы должны были дать такие простые образцы, из которых не может состоять ни одно цельное литературное произведение. Как ни прост язык классической и едва ли не единственной в этом отношении сказки Пушкина, но и с нее начать невозможно. Но так как сказка Пушкина дает почти одни простые предложения, то и для первых наблюдений над сложением и связью предложений мы должны были опять прибегнуть к нарочито подобранным для этой цели примерам. Только после этого мы получили возможность наблюдать связную речь басен Крылова.

Весьма понятна цель, для которой мы привязываем все грамматические наблюдения и выводимые из них определения и правила к литературным образцам, выучиваемым наизусть так, что дитя может произносить и писать их без ошибки. Этот прием, употребление которого весьма распространено в педагогической практике со времени Жакото (который злоупотребил им и довел его до крайности), совершенно рационален и основывается на тех особенностях деятельности памяти, которые мы во всей подробности старались изложить в нашей «Педагогической антропологии». Запоминая какое-нибудь типическое стихотворение, легко, резко и прочно отпечатлевающееся в памяти, дитя привязывает к нему и грамматические правила, которые оно узнало при разборе выученного стихотворения.

Всякое наблюдение, если только возможно, руководится в нашем учебнике сначала вопросами, на которые сам учащийся должен давать ответы. Потом из этих наблюдений составляется грамматическое определение или грамматическое правило. Затем предлагается ряд упражнений, закрепляющих в памяти данное определение или правило. Если же мы полагаем, что ученик сам не может дать ответа на вопрос, предлагаемый ему учебником, то ставим тут же и ответ. Вопрос в этом случае указывает на пробел в знании ученика и тем самым помогает пополнить этот пробел. Хорошо понятый вопрос есть уже половина ответа. Вот общий способ изложения, которому мы следуем в нашем учебнике.

Наблюдения и выводимые из них правила сначала вовсе не классифицируются, по крайней мере не классифицируются заметным для ученика образом. Определения и правила *синтаксические, этимологические* и *орфографические* идут рядом, размещаясь единственно по своей относительной простоте и понятности, а отчасти и по своей необходимости для правописания при многочисленных

письменных упражнениях. Вот почему рядом с первыми понятиями о составе простого предложения идет у нас разложение слов на слоги, слогов на звуки, изображение звуков буквами, отыскание коренной части слова, упражнения в производстве слов, столь необходимом для правописания, и главнейшие правила постановки букв. Для упражнений в постановке буквы ѣ в корнях слов подобраны нами пословицы, письмо которых наизусть должно дать навык глазу и руке дитяти в преодолении этой капитальной трудности русского правописания.

Если разбор избранного нами образца приводит нас к таким явлениям слова, полное объяснение которых еще невозможно, то мы или пропускаем их, или, если это не может быть сделано, даем им объяснения *провизуарные* – не ложные, чего ни в каком случае и никогда не должно давать дитяти, но неполные – достаточные на этот случай, но не обнимающие других или не углубляющиеся до самой основы объясняемого явления. Эти провизуарные объяснения даются с тем, чтобы потом, при новом случае и уже по приобретении необходимых для того сведений, дать объяснение полное и вполне основательное. Такие провизуарные определения и правила – обычное явление при всех наблюдениях: а мы именно хотим, чтобы ученик сам наблюдал и, по возможности, сам же выводил грамматическое правило или понятие, только руководимый учителем: в этом и состоит главное значение грамматики для общего развития. Понятно, что многие объяснения, которые вполне возможны только при глубоком философском анализе или при историческом изучении языка, например, при сравнении языка русского с церковнославянским, так и должны остаться провизуарными в первоначальной грамматике. Если бы учитель и мог сам дать объяснение более точное и основательное, то он не должен ставить детей на свое место, а помнить всегда, что доступное ему может еще вовсе не быть доступно

его ученику: впереди же еще немало предстоит толковать о грамматике.

Смысловым или вещественным разбором мы занимаем возможно менее, чтобы не развлекать внимания детей, и потому выбираем для разбора такие простые по смыслу статьи, которые почти не требуют никаких смысловых объяснений.

Когда набирается столько определений и правил, что не мешает уже обозреть их и закрепить в памяти учащихся повторением, то мы выставляем ряд вопросов, исчерпывающих все встречавшиеся до тех пор грамматические определения и правила. При этом мы ставим вопросы так, чтобы мало-помалу привести в голове ученика в обычную грамматическую систему все приобретенные им при разборе, и потому вразброд, грамматические понятия и правила. Таким образом, *систему дидактическую* мы переводим мало-помалу в *систему научную*. Это мы считаем делом важным, ибо только система способна удержать в памяти многочисленные и разнообразные грамматические сведения. Но полная научная грамматическая система есть уже дело второго курса грамматики – грамматики систематической, к которой мы только подготовляем детей.

Разобрав отрывок, взятый нами из сказки Пушкина, и после нескольких систематических повторений по вопросам всего приобретенного из грамматики материала, мы получаем уже возможность разделить разбор на *смысловой, синтаксический, этимологический и орфографический*, к чему учащийся был подготовлен мало-помалу системой вопросов. Здесь мы изменяем и самую систему повторений; ибо прежняя по множеству накопившихся сведений уже становится невозможной. Далее повторение должно идти не по вопросам, а на разборе же, и предоставляется самому ученику, руководимому наставником. Мы выставляем только образцы разбора и устанавлива-

ем его систему. Система эта еще не полна: следовало бы отделить *в смысловом* разборе *разбор вещественный от логического*; но это дело дальнейших занятий.

В конце каждой вновь разобранной и заученной статьи мы предлагаем ряд письменных упражнений, преимущественно орфографических, ибо дать ученику письмо, достаточно правильное для того, чтобы он мог как можно скорее и уже безвредно для себя и неутомительно для наставника, исправляющего ошибки, заниматься письменными работами, составляет одну из главных целей нашего учебника. Мы надеемся, что эти заученные и объясненные как следует пятнадцать небольших легких стихотворений дадут детям к двенадцатому же году весьма сносное правописание, которое придется потом пополнять только по частям. Теперь же ученические тетради часто до того переполнены ошибками, что делают невозможною тщательную и толковую поправку их со стороны учителя; а ошибки, оставленные без поправки или не объясненные ученику и не замеченные им, укореняют неправильное письмо.

В конце практической грамматики у нас приложена небольшая хрестоматия, составленная отчасти и из наших оригинальных статеек, написанных нарочно для этой цели. Мы назвали эту хрестоматию грамматической, так как она назначена служить сначала пособием при изучении практической грамматики, а потом для повторения и дополнения замеченных уже правил, и в особенности правил правописания и постановки знаков. Конечно, нисколько не повредит делу, если некоторые из этих последних статеек хрестоматии будут так же вполне разобраны и выучены наизусть, как и разобранные в самой грамматике. Особенно мы рекомендуем для этого отрывки из сказки Пушкина о царе Салтане, написанной такими легкими стихами, что они заучиваются детьми без малейшего труда.

В конце книги у нас приложено несколько известных уже детям молитв и несколько отрывков из Библии на церковнославянском языке, и напечатаны они церковной печатью. Цель этой небольшой церковнославянской хрестоматии состоит в том, чтобы начать приучение детей к чтению церковной печати и дать им первый навык в понимании церковнославянского языка. Язык этот так близок нам, что часто люди, даже совершенно безграмотные, только прислушиваясь к нему в церкви, усваивают понимание его в замечательной степени. На эту-то родственность двух языков мы и рассчитываем здесь, давая внизу только переводы тех слов и выражений, которые могли бы быть не совершенно понятны детям. Грамматика церковнославянского языка ожидает ученика впереди, а теперь, когда и отечественная-то грамматика еще не изучена систематически, изучение церковнославянской мы считаем преждевременным. Для этой последней цели мы можем рекомендовать отличное и совершенно практически составленное руководство г. Водовозова[12]. Особенное значение имеет этот прекрасный учебник для учителей народных школ, так как на этих лицах лежит обязанность удовлетворить тому требованию, которое заявляет наш народ своим школам, т.е. приучить детей не только читать, но и понимать церковнославянский текст. В народных школах это дело, конечно, может ограничиться одним навыком в чтении и переводе мест из Библии; но сам учитель, чтобы руководить этим переводом, должен знать церковнославянский язык грамматически, и для этой цели мы не можем порекомендовать ему ничего лучше книги г. Водовозова. Весьма вероятно, что некоторые упрекнут нас в том, что мы знакомим дитя не с языком и письмом Остромирова Евангелия[13], а берем отрывки из Библии. Но, *во-первых*, мы имеем целью именно познакомить детей с языком, ныне употребляемым в Православной Церкви; *во-вторых*, для тех, кому предстоит дальнейшее изучение

языка, мы считаем язык Библии прекрасным переходом к изучению древнецерковнославянского, образчик которого сохранился для нас в Остромировом Евангелии; *в-третьих*, мы назначаем взятые нами отрывки из Библии не только для чтения, но и для перевода, а потому берем самые доступные по смыслу для детского понимания, тогда как отрывки из Евангелия для той же цели были бы неудобны; и *в-четвертых*, мы убеждены, что грамматическое изучение церковнославянского языка в связи с русским, для чего, собственно, и имеет значение Остромирово Евангелие, должно быть отодвинуто гораздо далее того периода учения, для которого мы назначаем нашу первоначальную грамматику.

При нормальном ходе учения за практической первоначальной грамматикой, извлекаемой из разбора, должно следовать систематическое повторение и дополнение ее по какому-нибудь систематическому же учебнику, имеющему уже гораздо более философского и исторического элемента. Вместе с тем должно идти дальнейшее чтение из Библии и переводы с церковнославянского языка на русский. Переводы на родной язык – одно из лучших средств для теоретического и практического изучения этого языка; но в первых трех и даже четырех классах обыкновенного нашего среднего учебного заведения дети не настолько еще ознакомились с каким-нибудь из иностранных языков, чтобы учителя русского языка могли уже задавать переводы с него. В этом отношении переводы с церковнославянского будут значительным подспорьем.

За систематическим изучением русской грамматики может уже следовать изучение древнецерковнославянской, которое поведет и к более глубокому историческому пониманию грамматики языка русского. Но мы желали бы, чтобы изучение церковнославянского языка имело не одну только эту побочную цель, но стремилось также

и к тому, чтобы ученики теоретически и практически овладели этим языком[I].

[…]

Способ употребления нашей книги очень прост. Наставник, сам познакомившись поближе с нею, должен потом поручать детям прочесть один или два параграфа, которые во втором издании мы нарочито обозначили номерами, и придумать ответы на сделанные в этих параграфах вопросы. Эти, конечно, изустные ответы детей наставник должен поверить и исправить и потом дать ученикам упражнение по нашей же книге, относящееся к этому отделу. Упражнения эти бывают изустные и письменные, что, впрочем, к сожалению, не всегда строго отделено нами в самой книге, так что наставник должен сам уже указать детям, какие из упражнений должны быть выполнены письменно. Если данных нами упражнений окажется недостаточно для полного ознакомления учеников с каким-нибудь грамматическим понятием и правилом или

[I] Этому желанию, без сомнения, долго еще придется оставаться в области желаний; но мы не можем удержаться, чтобы не высказать его здесь и не показать его оснований.

Мы полагаем, что церковнославянский язык – это общее наследие всех славянских племен от какого-то никому не известного праотца, всем славянским племенам одинаково близкого, – имеет не только *великое прошедшее*, но и *великое будущее*. Это и в настоящее время уже общий церковный язык большей части славянских племен, и если этим племенам суждена когда-нибудь общая духовная жизнь, то, без сомнения, эта общая жизнь найдет себе лучшее выражение в церковнославянской речи, легко усваиваемой всеми славянами и в то же время не принадлежащей ни одному племени и, следовательно, не навязываемой одним племенем другому. Язык, на котором могут объясняться между собой православный болгарин, серб, русин, кроат (*хорват.* – В. Г.), словак и наш русский *начетчик* и который все они одинаково называют своим, – есть великое общее богатство славян, которое стыдно было бы оставить втуне. Он может иметь большее значение для племен славянских, чем латинский для племен романских, ибо последний гораздо труднее доступен французу, испанцу и итальянцу, чем первый всякому славянину. Во всяком случае, тщательное изучение церковнославянского языка даст не только русский, но даже славянский оттенок нашему образованию еще и потому, что церковнославянский язык чрезвычайно облегчает изучение других славянских наречий.

употреблением какой-нибудь грамматической формы, то наставнику легко будет по данному же образцу дать еще несколько новых упражнений.

Совершенно необходимо, чтобы как отрывок из сказки Пушкина, приведенной нами в первой половине грамматики, так и все 15 разобранных стихотворений были выучены детьми наизусть, и притом так, чтобы дети могли не только произносить, но и писать их без всякой ошибки, оправдывая все знаки препинания и орфографию всех слов, орфография которых не определяется одним выговором.

Когда в учебнике по какому-нибудь поводу указано повторение всего изученного до тех пор отрывка сказки, то этот отрывок должен быть написан учениками наизусть на классной доске; точно так же должно писаться на классной доске и всякое разбираемое стихотворение из 15, выставленных нами. Это должно повторяться до тех пор, пока разбор стихотворения не будет окончательно сделан. Повторений при этом случае бояться не следует; ибо во всем, что приобретается навыком, беспрестанное повторение есть единственный способ усвоения.

Статьи хрестоматии, напечатанные без знаков, должны быть сначала прочитаны учителем так, чтобы он мог потом руководить чтением учеников; потом статьи эти должны быть переписаны учениками в классе на классной доске или дома на тетради, потом разобраны, и только потом уже должны быть поставлены знаки. Буквы, напечатанные толстым египетским шрифтом, должны быть при переписке отмечаемы учениками посредством какого-нибудь условного значка для того, чтобы потом оправдать постановку этих букв.

При всех этих занятиях, как изустных, так и письменных, наставник должен как можно более оставлять самостоятельности ученику: пусть сам ученик изучает грамматику, руководимый учебником и под надзором наставника. Независимо уже от специальной цели изучения

грамматики, посредством самостоятельных наблюдений над языком, мы имеем еще цель как в этой части «Родного слова», так и в прочих приучить дитя к самостоятельной работе и к самостоятельной беседе с книгой, которая перед ним раскрыта. Приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотить к такой беседе есть, по нашему мнению, одна из важнейших задач школы.

Способ приучения к чтению церковнославянской печати и усвоение церковнославянского счета ясно обозначено в самой хрестоматии. Что же касается до переводов, то их следует делать по пунктам, на которые разделены статьи, взятые для этой цели из Библии. Сначала каждый пункт переводится изустно, а потом уже поручается ученикам сделать письменный перевод. Переводы, окончательно выправленные в классе, переписываются потом учениками дома в чистые тетрадки.

Из всего нашего изложения первоначальной дидактики родного языка видно само собой, что главное, центральное занятие, вокруг которого более или менее группируются все остальные и по которому мы располагаем даже и самую нашу грамматику, есть практическое упражнение в языке, изустное и письменное. Вот почему мы считаем вовсе не лишним прибавить здесь в заключение полную систему письменных практических упражнений в первые три или четыре года учебных занятий, говоря об изустных настолько, насколько они связаны с письменными. При этом нам, может быть, придется кое-где повторить то, что было сказано в первой части нашего «Руководства», приложенной к первым двум годам «Родного слова»; но это поможет нам закрепить самую систему упражнений в уме наставника, а систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха, и недостаток этой систематичности – главная причина, почему многочисленные и долговременные упражнения в орфографии дают весьма плохие результаты.

«В старых школах, – говорит знаменитый Дистервег, – занимали учеников орфографией от 8-го до 14-го года, и ученики по большей части все-таки не усваивали ее. Все шло dictando: ученики писали, а учитель поправлял, – если еще поправлял, или пользовались нарочито для переписки составленными образцами, каковы были, например, прописи Баумгартена; исправление нарочно написанного с ошибками на классной доске было также любимым приемом. Главная причина, почему при этой методе редко достигалась предположенная цель, почему правописание становилось мукой для детей и взваливало на учителя сизифову работу, – исправление необозримой массы ошибок, число которых не уменьшалось существенно с течением времени, – состояла в недостатке методического хода учения. Обыкновенно на всех ступенях ученья изучались все правила орфографии; отдельные упражнения были направлены не на какое-нибудь одно правило, но на все вместе; последующее не основывалось на предыдущем – словом, недоставало методической постепенности. Отсюда те печальные последствия, которые, как мы знаем по опыту, почти доводили до отчаяния многих учителей, бесплодно похищали на поправку ошибок лучшую часть их времени или приводили их к полному усыплению. Как мало впечатления во многих школах производила на детей поправка ошибок со стороны учителя!

Часто ученики не брали на себя труда даже взглянуть на подчеркнутые или поправленные слова. И все эти печальные, убийственные результаты зависят от ошибочности в методе»[1].

Мы полагаем, что этот ход обучения правописанию и его результаты в старых немецких школах многим напомнят, что делается у нас и в школах современных.

Сколько нам известно, у нас чаще всего случается так, что наставник, может быть, и попробовавший сначала

[1] Wegweiser für deutsche Lehrer, von A. Diesterweg, 1850, Erst. Th., S. 503.

выучить писать детей правильно, отказывается потом от продолжения этих попыток, убедившись в их неуспешности, и преподает себе грамматику, потом задает сочинения, а в отношении ошибок довольствуется тем, что если заметит их, то накажет ученика или в классе, или на переводном экзамене. Даже простой диктант, которому с такой ревностью предавались наши старые учителя, занимает теперь гораздо меньше времени, если не везде оставлен совсем; потому что и диктант требует поправок, а поправка бесчисленного числа ошибок, без сомнения, невыносимо тяжела, да и мало приносит пользы, если самый диктант и практическое изучение орфографии не ведутся по системе. Вот почему, по крайней мере в большинстве наших учебных заведений, правописание учеников, предоставленное случаю, стало в настоящее время даже хуже, чем было прежде, когда частою диктовкой и еще более переписыванием с книг или учительских тетрадок, за неимением учебников, достигалось, по крайней мере, механическое усвоение правописания. Вот почему и теперь в семинариях, например, где диктовка и переписка, часто убийственная и отупляющая, гораздо более в употреблении, чем в гимназиях, – и правописание лучше. В гимназии же чаще всего дело оканчивается тем, что ученик, к великому удивлению самого начальства, попадается в страшной безграмотности в среднем или высшем классе, или даже при поступлении в университет, за что, конечно, и наказывается значительной порчей своей учебной, а нередко и жизненной карьеры.

Вот что заставляет нас привести здесь в систему и пополнить все, что было сказано нами о практических и преимущественно письменных упражнениях в родном языке.

Письменные упражнения имеют две цели: во-первых, правильное по правописанию и красивое по чистописанию письменное изложение своих или чужих мыслей; а во-вторых, самую толковость изложения, т.е. чтобы из-

ложение передавало то, что следовало передать, и было при этом последовательно, связно, ясно и просто. Первая цель может быть достигаема без второй и действительно достигается отдельно, когда дитя выражает на письме чужие слова: переписывает с книги, пишет наизусть заученное или пишет под диктовку. Вторая цель не должна быть никогда достигаема отдельно, и всякое толковое изложение на письме своих мыслей или, по крайней мере, своих выражений должно быть в то же время безукоризненным по правописанию и возможно чистым и красивым по чистописанию. Одни из педагогов советуют отдельное достижение этих целей, другие предпочитают совместное. Мы же думаем, что если дитя с самого начала совместного обучения чтению и письму по звуковой методе ведется правильно, то весьма часто можно соединять упражнения в письменном выражении своих мыслей с упражнением в правописании; но если развитие ученика и его умение читать, а иногда просто возраст, далеко опередили правописание, то тогда лучше упражнять в правописании отдельно, не отвлекая внимание учащегося никакими посторонними правописанию соображениями. Для учеников очень отсталых следует письменное выражение своих мыслей вовсе отложить на некоторое время и ограничиваться одним изустным до тех пор, пока правописание ученика, на которое в то же время следует налечь, сделает возможным передачу и собственных мыслей ученика на письме; а это станет возможным, когда ученик уже перестанет бояться сделать ошибку в каждом слове и будет делать вообще так мало ошибок, что даст учителю возможность исправлять эти ошибки и объяснять причины этих поправок. Учителя, односторонне увлекающиеся одним умственным развитием детей и пренебрегающие многочисленными орфографическими ошибками их ввиду толковости изложения, бывают часто причиной неисправимой потом ошибочности в письме, которая может

впоследствии отозваться для ученика тем, что он не кончит курса гимназии или не попадет в университет, да и вообще прослывет за безграмотного.

При звуковом способе изучения грамоты, и особенно если при этом разом изучаются и письмо и чтение, правописание и чистописание начинаются с первых же уроков азбуки[15].

## Письменные упражнения 1-го года учения

Если наставник приучил дитя верно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборот, складывать слова из звуков, то этим самым он положил уже прочное основание правописанию; ибо огромное большинство слов в языке пишется так, как выговаривается. Отступления от этого бывают только или ради производства, или ради употребления, которое не всегда согласуется и с производством; но и тех и других отступлений, как ни много их кажется для того, кто их изучает, все же гораздо менее, чем слов, пишущихся сообразно произношению. Следовательно, хороший, ясный выговор слова, такой, чтобы каждый из звуков, составляющих слово, был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков – вот главные основания правописания, как умение мерно, в такт, двигать кисть руки и привычка управлять этими движениями есть основа чистописания. Остается еще чистота тетрадок, о которой точно так же должен заботиться наставник.

Переписка отдельных слов из первой части «Родного слова» составляет второе упражнение, о котором в своем месте было сказано подробно[16]. Но так как всякая переписка, оставаясь только перепиской, оставляет голову без работы, то мы заставили маленького ученика размещать по разрядам слова, смешанные из разных разрядов.

Когда дитя навыкнет в переписке отдельных слов, тогда следует дать ему несколько более самостоятельное упражнение, а именно заставлять его самого уже подбирать слова, и преимущественно из тех, которые он уже писал. Для этой цели следует задавать детям такие задачи: «Напишите мне всех четвероногих животных, которых вы видели в вашем дворе, селе или городе; напишите всех птиц, которых вы видели в вашем лесу, всех, которые у нас зимуют, всех, которые к нам прилетают весной, всех плавающих и т.д.; напишите все растения, которые вы видите на огороде, в лесу, на полях, на лугах» и т.д. Многие из этих имен дети уже писали. Это упражнение до́лжно сначала делать на грифельных досках в классе, причем два-три первые упражнения должны быть сделаны на большой классной доске так, чтобы дети с точностью знали, чего от них учитель хочет, как написать заглавие упражнения, какими знаками разделять слова и т.д. Потом можно задавать эти упражнения делать дома и уже на бумаге. К употреблению пера, бумаги и чернил дети должны быть приучены заблаговременно, конечно, в классе.

Поправка таких упражнений должна быть не отдельная для каждого ученика, а общая. Один из учеников читает написанные им слова и называет отдельно каждую букву, составляющую слово. Если ученик ошибся, то его может поправить товарищ, который, впрочем, должен заявить свое желание поднятием руки. Если рук поднято много, то учитель делает выбор; если же ошибка в слове есть, а дети ее не заметили, то учитель обращает их внимание на это слово; если и при этом ошибка не замечена, то учитель пишет слово на доске, как оно должно быть написано, и все, у которых сделана та же ошибка, должны поправить ее в своих тетрадях. Когда первый ученик кончит, тогда учитель спрашивает, нет ли у кого других слов, кроме тех, которые были читаны и исправлены, и точно так же ис-

правляет и эти новые слова. Всякое исправленное слово должно быть приписано в тетрадках тех детей, у которых этого слова не было. Если кто-нибудь из учеников поставил такое слово, которое вовсе не идет к задаче, например, поместил репу в лес или сосну в полевые растения, то это слово должно быть вычеркнуто самими учениками из всех тетрадок, где оно окажется. Сначала лучше приучить детей поправки делать карандашом, для избежания излишней пачкотни. Таким образом, под конец урока составится довольно подробное перечисление предметов на заданную тему: что пропустил один ученик, то будет пополнено другим. После всего наставник должен сделать беглый обзор тетрадкам, переходя от скамьи к скамье.

С самого же начала письменных упражнений на бумаге должно быть непременно заведено две тетрадки – одна для черновых упражнений, другая для переписки начисто. К следующему уроку учитель задает переписать поправленные упражнения в другую чистую тетрадку. Если учителю приходится заниматься с другим отделением класса, то он задает переписать исправленную задачу в классе, если же нет, то поручает детям сделать это дома.

Вместе с этим должна идти переписка с книги пословиц и самых коротеньких анекдотов и рассказцев. Переписываемая пословица должна быть прежде хорошо понята, насколько, конечно, может быть понята учениками этого возраста, как мы говорили уже об этом: моральный смысл пословиц может оставаться необъясненным. Так, например, в пословице «Горшок котлу не товарищ» следует только объяснить, почему не товарищ, а в пословице «Алмаз алмазом режется» следует только объяснить, почему алмаз нельзя резать ножом или другим камнем. Моральный намек подобных пословиц мы считаем совершенно недоступным для детей того возраста, для которого назначается подобное письменное упражнение. Нападки на помещение большого числа пословиц в наших детских

книгах заставляют нас повторить это объяснение. Наши критики забывают, что почти всякая пословица, кроме своего морального значения, описывает коротко, метко и прекрасным народным языком какое-нибудь действительное явление из жизни природы или человека, – и вот это-то самое явление, а не моральный смысл пословицы, по большей части вовсе недоступный детям, составляет ту цель, для которой большинство пословиц помещено нами во все три части «Родного слова». Мы учим русскому народному языку на пословицах, ибо лучшего народного языка, чем тот, который сохранен в пословицах, не знаем, – а вовсе не морали, заключающейся в пословицах, ибо, по нашему глубокому убеждению, морали и вообще нельзя выучить на уроках, а можно только примером и всего более той жизнью, которую мы устраиваем для детей в семье и в школе.

За письмом отдельных слов должно следовать письмо целых предложений в ответ на многочисленные вопросы, выставленные нами в первой части «Родного слова»[18]. Порядок этого упражнения такой же, как и предыдущего: сначала письмо в классе, уже на бумаге, потом поправка, потом переписка или в классе, или дома.

## Письменные упражнения 2-го года учения

При изучении второй части «Родного слова» и письменные упражнения усложняются.

Здесь, во-первых, должно быть делаемо письменное изложение какой-нибудь деловой статейки, прочитанной в классе. Сначала статейка читается раз или два, потом вопросами выспрашивается у детей ее главное содержание. Вопросы эти записываются учителем на доске, и ученики пишут на них ответы, из которых, таким образом, восстановляется содержание статейки. Образцы

этих вопросов мы представили в своем месте[19]. Чем более ученики подвигаются в этом упражнении, тем вопросы могут быть общее, так чтобы иметь в виду со временем привести учащихся в состояние изложить все содержание прочитанной статейки на один вопрос, что, конечно, может быть достигнуто очень нескоро. Помогающим, переходным приемом в этом упражнении должна быть постановка вопросов самими детьми. Привыкши к постановке вопросов учителем, они потом без труда делают это сами и тем самым показывают, насколько усвоили содержание прочитанной статейки. Нет надобности, чтобы вопросы исчерпывали все мелочи статьи. Необходимо, напротив, чтобы дети приучались отличать главное от второстепенного, и вопросы следует ставить так, чтобы дитя постепенно приучалось отвечать на них не фразами, взятыми из книги, а самостоятельно составленными. Поправка и переписка этих упражнений должна быть такова же, как и предыдущих. Только разлагать на звуки и слоги придется здесь не каждое слово, а одни только вновь встречающиеся, и притом более трудные слова. Наставник должен всегда помнить, что гораздо лучше предупредить ошибку, чем потом исправлять ее.

Рядом с этим упражнением должны идти и те, которые подготовляют к изучению грамматики и приложены нами в конце 2-й части «Родного слова»[20]. Руководствуясь этим приложением, наставнику весьма легко придумать множество самых разнообразных упражнений в том же роде. Если же наставник удовольствуется только теми, которые помещены в книге, то многого не достигнет. Упражнение это следует делать так: сначала читается вопрос, напечатанный в книге или написанный зрителем на доске, и делается на него сначала словесный, а потом письменный ответ. Потом ученики словесно отвечают на подобные же вопросы из книги или предлагаемые учителем, а потом пишут ответы на эти вопросы. Конечно, если учитель дает

свои вопросы, не находящиеся в книге, то должен написать их на доске. Ответы составляются по образцу первого ответа, выставленного на доске.

Рядом с этими упражнениями должно идти упражнение в сравнении, преимущественно в сравнении животных. Хорошо, если при этом случае перед глазами детей будут правильно нарисованные изображения тех животных, о которых идет речь: чучела, конечно, еще лучше.

Сначала должно быть замечаемо сходство, а потом различие между сравниваемыми предметами. Это замечание сходства и различия делается целым классом. Когда все сходства и различия исчерпаны и приведены в логическую систему, тогда следует приступить к письменной передаче всего сказанного. Первую письменную передачу должен сделать сам учитель, приглашая учеников помогать ему. Этот образчик, сделанный учителем с участием учеников, должен быть переписан учениками в чистые тетради и служить им образцом для дальнейших упражнений в том же роде. Постепенный успех в этом упражнении обозначается тем, что дети, приискивая сходство и различие, все менее и менее нуждаются в вопросах и указаниях учителя.

Рядом с этим упражнением должно идти письмо, без помощи книги, стихотворных и прозаических статеек, предварительно заученных детьми на память. Сначала для этой цели следует выбирать самые коротенькие статейки, которых немало найдется во 2-й части «Родного слова». Для этой же цели годятся помещенные там описания животных, сделанные в пословичной форме, именно с той целью, чтобы их легко было заучить наизусть, так как проза вообще заучивается гораздо труднее стихов. При письме наизусть книжки должны быть отобраны у учащихся, а потом вновь раздаются им для того, чтобы они по печатному тексту поправили сделанные ими ошибки. Пересмотр уже поправленных тетрадок можно сделать посредством

самих же учеников, поручая каждому ученику проверить чужую тетрадку по книге.

После этого учитель пересматривает тетрадки и велит переписать из тетрадей окончательно исправленные статейки. Некоторые из педагогов, как, например, Борман[21], думают даже все изучение правописания ограничить одной перепиской с верных образцов в том расчете, что при частой переписке слова глаз наконец механически привыкает видеть его написанным так, а не иначе. Но Борман забывает, что для такого изучения правописания нужно много переписывать и что переписка не только не дает голове развивающей работы, но, напротив, мешает ей работать гораздо более, чем рубка дров, ходьба или какая бы то ни была другая чисто физическая деятельность, отчего отличные писари, с самого детства занимающиеся этой работой, отличаются замечательным тупоумием. Вот почему, хотя мы и допускаем пользование перепиской как средством изучения орфографии, но в то же время советуем не давать слишком больших размеров этому упражнению. Да и нет в том надобности, ибо многое в правописании может быть достигнуто сознательным пониманием.

## Письменные упражнения 3-го года учения

Теперь нам следует изложить письменные упражнения 3-го года занятий; но это нам несколько труднее сделать, ибо у нас еще не готов второй отдел третьего года «Родного слова», в котором мы предполагаем поместить в системе статейки по географии, преимущественно отечественной, и по естествознанию. Этот отдел даст большое число очень разнообразных умственных, словесных и письменных упражнений.

Теперь мы можем указать на 1-ю часть «Детского мира», которая, по нашему мнению, может, хотя, конечно,

отчасти, заменить недостаток второго отдела 3-го года в «Родном слове».

Если наставник почему бы то ни было не может сам вести с детьми систематических бесед о наглядных предметах, то может читать с детьми статейки, помещенные в 1-й части «Детского мира».

Прочтя описание первого времени года (зимы), учитель вопросами извлекает у детей главное содержание прочитанной статьи; потом некоторые из этих, уже более обобщенных, вопросов, и притом составленных так, чтобы на них нельзя было отвечать одной перепиской из книги, выставляет на доске. На эти вопросы дети дают сначала изустные, а потом и письменные ответы. По прочтении статейки о третьем времени года (о лете) учитель уже, кроме первого упражнения, переходит к новому, а именно к сравнению лета с зимой. Учитель вопросами ведет систематическое сравнение, и притом только в самых главных чертах, никак не вдаваясь в мелочи, и сам же записывает это сравнение на доске, по образцу которого дети уже сами составляют сравнение между весной и осенью.

Следующее за тем описание человеческого тела поставлено только для того чтобы познакомить дитя на предмете, ему наиболее известном, со значением тех терминов и выражений, с которыми оно потом беспрестанно будет встречаться при описании животных, и еще для того, чтобы ввести детей в понимание естественной системы, которая служит основанием для систем научных; а потому эта статья не должна быть предметом многочисленных письменных упражнений, тогда как на нее-то именно многие преподаватели и налегают. Дети только должны усвоить содержание этой статьи, в чем учитель руководит их вопросами. Правописание слов, в ней встречающихся, большей частью детям известно, если они учились перед тем по «Родному слову». Но именно на этой статье учитель должен познакомить учеников с системой,

для чего следует написать на доске таблицу частей человеческого тела. Сначала учитель сам чертит эту таблицу, вроде таблиц генеалогических, и заставляет детей по ней рассказать все содержание статьи; потом дети должны сами начертить такую же табличку, для того, чтобы зрачок вышел у них частью глаза, глаз – частью лица, лицо – частью головы, а голова, наконец – частью человеческого тела и чтобы в рассказе дети не перескакивали от глаза к руке или от ноги к ушам.

Переходя к чтению статеек о животных, наставник вместе с тем опять принимается за сравнение, ибо сравнение есть основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова. Такое основное положение сравнения во всем процессе человеческого понимания указывает уже на то, что в дидактике сравнение должно быть основным приемом. Если вы хотите, чтобы какой-нибудь предмет внешней природы был понят ясно, то отличайте его от самых сходных с ним предметов и находите в нем сходство с самыми отдаленными от него предметами: тогда только вы выясните себе все существенные признаки предмета, а это и значит понять предмет. Поэтому напрасно нас упрекают в том, что мы везде настаиваем на сравнении: другого пути для понимания предметов внешней природы нет[21].

В третьем году учения за сравнением предмета с несколькими другими предметами должно уже следовать описание предмета, извлекаемое из сравнения. Чем более было сделано сравнений, тем описание может быть отчетливее и подробнее. В составлении этих описаний наставник, сам хорошо приготовившийся к тому заранее,

должен вести детей вопросами. Сначала это делается изустно, потом письменно, и сперва на классной доске. Так как описание делается по отдельным вопросам, то оно будет все выражено в отдельных отрывочных предложениях. Тогда учитель, беспрестанно призывая к себе на помощь учеников, должен показать детям, как нужно связать эти отдельные предложения и сделать описание короче, не повторяя напрасно одних и тех же слов. Чем долее идет это упражнение, тем связнее должно быть описание. Описание, составленное на классной доске одним из средних учеников, исправленное и дополненное целым классом и окончательно учителем, записывается учениками в чистые тетради и служит им образцом для подобных же упражнений.

Для составления описаний лучше брать предметы, хорошо знакомые детям, но о которых нет статеек в книге и с которыми потому сам учитель должен подробнее познакомиться из другого источника. Но сравнивать эти предметы можно с теми, о которых дети читали в своей книге для чтения. Если детям можно показать чучело или картину описываемого животного или описываемого растения, то, конечно, это гораздо лучше, чем довольствоваться одним воспоминанием и рассказом.

Когда будет пройдено несколько отделов животных или растений, то до́лжно составлять систему всего пройденного и выражать эту зоологическую или ботаническую систему в таблице, по которой дети бегло могли бы припомнить все, что они прочли, хотя в главных чертах. Приучить детей к систематичности в мышлении и к тому, что все пройденное не должно забываться, а составлять одно органическое целое в голове, есть одна из важнейших задач первоначального обучения.

Когда дети несколько навыкнут в описании, то, не останавливая этого упражнения, до́лжно прибавить к нему письменное изложение рассказов. Для этой цели лучше все-

го следующий прием: учитель рассказывает детям какое-нибудь происшествие, по возможности коротко, так, чтобы весь рассказ был строчек на 10 или на 15 детского письма, потом заставляет изустно повторить рассказ, вопросами пополняя пропущенное. Когда рассказ будет усвоен всем классом, тогда составляются вопросы, записываются на доске, и дети пишут ответы. Затем тот же порядок, что и при составлении описаний. Содержание рассказа учитель должен заимствовать из какой-нибудь книги для детского чтения, не употребляемой в классах. Исторические рассказы, помещенные в первой части «Детского мира», рассчитаны только на изустную передачу, руководимую как словесными, так и письменными вопросами на классной доске. Для письменной же передачи они слишком длинны и сложны. Другим упражнением для той же цели служат переводы библейских рассказов, о чем сказано было выше.

Когда дети несколько навыкнут в письменном изложении описаний и коротеньких рассказов, тогда можно приучать их к смешению обоих этих видов в форме письма, ибо из литературных форм изложения это самая легкая. Это делается так: учитель читает детям и пишет потом на классной доске два-три образчика не очень длинных писем. Эти образчики переписываются детьми в чистые тетрадки и служат им потом образцами в составлении писем. Потом учитель дает самим детям содержание для письма и лучше всего какое-нибудь действительное происшествие в окрестностях, о котором знают и дети, и посредством вопросов заставляет весь класс составить требуемое письмо, в котором есть и описательная сторона, и историческая. Всякое удачное добавление ученика учитель принимает с удовольствием и вообще поощряет живое представление совершившегося события и окружающей его обстановки. Когда письмо в изустном рассказе окончено, тогда один ученик записывает его на классной доске, где оно исправляется и приводится в должную форму с помощью учителя, потом переписывает-

ся в чистые тетрадки. После двух-трех таких упражнений можно уже поручить детям изустное письмо, составленное в классе, написать дома и наконец давать только темы для письма, что может быть едва ли достигнуто даже под конец третьего года учения. Таких упражнений должно быть немного в год: в три-четыре недели одно, но всякое выполнено с возможной отчетливостью и с наибольшей пользой для целого класса. Рядом со всеми этими упражнениями третьего года должна идти диктовка, которая в первые два года ученья была бы преждевременной. Статья, выбранная для диктовки, сначала прочитывается вслух учителем. Вопросами выспрашивается все ее содержание, разделяется на части, а части на предложения, замечаются слова, в которых, как может ожидать учитель, большинство класса сделает ошибку. Так, например, обращается внимание на слова, очень сходные по звукам, на слова с буквою ѣ в корне и т.п., – словом, смотря по тому, насколько в это время уже пройдена детьми наша практическая грамматика. Затем начинается самая диктовка, причем один из слабейших учеников пишет на классной доске, а другие в своих тетрадях. Гораздо лучше, если классную доску можно повернуть так, чтобы другие ученики не видели написанного на ней. Диктовать до́лжно медленно, ясно, но целыми предложениями, а не отдельными словами, чтобы дети привыкли удерживать в уме целые мысли, а не ловили звуков. Лучше повторить предложение, хотя и это нехорошо, чем разделять его на слова. При первых диктовках весьма полезно заставлять одного из лучших учеников повторять сказанное учителем предложение и потом, записывая каждое слово, в то же время произносить его вслух. Иногда это может делать и целый класс, если он при этом никому не мешает. Если дети все учились писать вместе и в такт, то это делается очень равномерно и дружно. Когда диктант кончен, классная доска повертывается и ученики сами исправляют ошибки своего слабейшего товарища, причем объясняют причину поправки. Если

какие-нибудь ошибки не замечены учениками, то учитель подчеркивает слова с ошибками; если и тогда ученики не заметят ошибок, то учитель поправляет уже сам, объясняя каждую поправку. Затем остальные ученики поправляют свои тетради по классной доске, и если ошибок менее, чем строк, то могут оставить диктант непереписанным, а в противном случае должны переписать его дома. Ученик, писавший на доске, просто списывает с нее в тетрадь. Само собой разумеется, что в выборе статей для диктанта также нужно соблюдать постепенность и для первых диктантов выбирать статейки, все состоящие из небольших коротких предложений. Чем долее идет это упражнение, тем и слог диктуемой статьи может быть связнее.

Для учителя легче диктант из книги для чтения, употребляемой в классе, причем поверка идет самими учениками по книге; но такой диктант меньше приносит пользы ученикам. Его следует употреблять в смешанных классах, ибо пока ученики поправляют диктант по книге, учитель может заняться с другим отделением класса. Диктант должен повторяться как можно чаще: если возможно, то через класс; но от каждого урока не должен отнимать более четверти часа.

Так называемая какография, т.е. поправка нарочито с ошибками написанного учителем, теперь везде почти оставлена, но это напрасно. Какография, употребляемая вовремя и с умением, как заметил еще Дистервег, занятие весьма полезное; но ее до́лжно употреблять только как поверку и закрепление орфографических знаний, уже приобретенных учеником. Следовательно, ошибки должны быть такого рода, чтоб ученики не только лучшие, но и средние могли бы их поправить и объяснить свои поправки. Это отличный экзамен по орфографии и повторение ее правил; но никак не новый урок. Если же какографию употреблять несвоевременно и часто, то она может только принести вред, ибо неправильно написанное слово за-

тверживается в памяти зрения и потом, припоминая это слово с ошибками, ученик уже не знает, правильно ли оно написано или нет, и пишет, как оно затвердилось у него в памяти зрения, т.е. неправильно.

Письмо без книги статей, выученных наизусть, должно быть продолжаемо.

Мы не говорим здесь о тех упражнениях, на которые прямо указываем в практической грамматике, но и здесь считаем необходимым повторить, что весьма часто этих упражнений недостаточно, чтобы укрепить детей в тех или других грамматических понятиях или правилах. Так, например, мы даем только по две или по три статейки для упражнения в различении имен прилагательных, существительных и местоимений, для отличия служебных частей от знаменательных и т.п.; но само собой разумеется, что на двух или трех статейках дитя никак не приучится к этому. Дитя наверное не будет различать хорошо частей речи, пока не изучит их все. Не зная еще склонений, оно наречие будет причислять к существительным; не зная причастий, оно будет причислять их к прилагательным и т.п. Следовательно, упражнение в различении частей речи должно идти во все время изучения грамматики и повторяться при каждом удобном случае, как, например, при всякой переписке статейки из книги, при всяком диктанте, при всяком письме заученного наизусть стихотворения и т.п.

Дидактика не может иметь и претензии перечислить все правила и приемы преподавания. Она только указывает на главнейшие правила и на наиболее выдающиеся приемы. Практическое же применение их бесконечно разнообразно и зависит от самого наставника. Никакая дидактика и никакой учебник не могут заменить наставника: они только облегчают ему труд. «Кто из учителей желает, чтобы учебник родного языка пришелся как раз к его учебной практике, тот, по словам Дистервега, желает чисто невозможного»[1].

[1] Wegwelser, von Diesterweg, Erst. Th. S. 465.

# РОДНОЕ СЛОВО

Sprache-Lernen ist etwas Hoheres, als Sprachen-Lernen; und alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmittel ertheilt, fallt doppelt der Mutter-Sprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter hiesse.

*Jean Paul*

Ein Kind von funf Jahren versteht die Worter: «*doch, zwar, nur, hingegen, freilich*»; versucht aber einmal von ihnen eine Erklarung zu geben, nicht dem Kinde, sondern dem Vater! Im einzigen *«Zvar»* steckt ein kleiner Philosoph.

*Jean Paul*

Soll ich franzosisch reden, eine fremde Sprache, in der man immer alhern erscheint, man mag sich stellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Zuge ausdrucken kann?

*Gothe*

J'aime qu'un russe soit russe,
Et qu'un anglais soit anglais;
Si l'on est prussien en Prusse,
En France soyons francais.

*Beranger*

Человек долго вдыхал в себя воздух, прежде чем узнал о его существовании, и долго знал о существовании воздуха, прежде чем открыл его свойства, его состав и его значение в жизни тела. Люди долго пользовались богат-

ствами родного слова, прежде чем обратили внимание на сложность и глубину его организма и оценили его значение в своей духовной жизни. Да оценили ли и теперь вполне? Если судить по ходячим общественным мнениям, по принятым в педагогической практике приемам, по устройству учебной части в различных заведениях, то нельзя не сознаться, что до такой оценки еще очень и очень далеко.

Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества, и начало всех великих народностей; но, как бы там ни было, в нас существует, однако же, твердое убеждение, что *язык каждого народа создан самим народом*, а не кем-нибудь другим. Приняв это положение за аксиому, мы скоро, однако же, встречаемся с вопросом, невольно поражающим наш ум: *неужели все то, что выразилось в языке народа, скрывается в народе*! Находя в языке много глубокого философского ума, истинно поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переливам в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ, – мы почти отказываемся верить, чтобы все это создала эта грубая, серая масса народа, по-видимому столь чуждая и философии, и искусству, и поэзии, не выказывающая ничего изящного в своих вкусах, ничего высокого и художественного в своих стремлениях. Но в ответ на рождающееся в нас сомнение из этой же самой – серой, невежественной, грубой массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник, и музыкант; слышится меткое, глубокое слово, в которое с помощью науки и сильно развитой мысли вдумываются филолог и философ и приходят в изумление от

глубины и истины этого слова, несущегося из самых отдаленных, самых диких, невежественных времен. Это явление более чем какое-нибудь другое способно образумить нас в нашей личной гордости своим индивидуальным знанием, своим просвещением, своей индивидуальной развитостью, – более, чем всякое другое явление, способно оно напомнить нам, что кроме отдельных сознательных личностей, отдельных человеческих организмов, существуют еще на земле громадные организмы, к которым человек в отдельности относится так же, как кровяной шарик к целому организму тела. Гордясь своим образованием, мы смотрим часто свысока на простого полудикого человека, взятого из низших и обширнейших слоев народной массы; но если мы действительно образованны, то должны в то же время преклониться с благоговением перед самим народным историческим организмом, непостижимому творчеству которого мы можем только удивляться, не будучи в состоянии даже подражать, и счастливы, если можем хотя почерпать жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни, таинственно кроющихся в недрах народных. Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность, как бы она образованна и развита ни была, как бы ни была она богато одарена от природы, – перед великим народным организмом.

Как, по каким законам, руководясь какими стремлениями, чьими пользуясь уроками, подслушивая ли говор ручья или дыхание ветра, творит народ свой язык? Почему язык немца звучит иначе, чем язык славянина? Почему в этих языках столько родного и столько чуждого? Где, в каких отдаленных эпохах, в каких отдаленных странах они сходились и как разошлись? Что повело один язык в одну сторону, а другой в другую, так что родные братья, сойдясь потом, не узнали друг друга? Все эти вопросы составляют бесконечную задачу филологии и истории; но не нужно еще быть большим

филологом, а достаточно сколько-нибудь вдуматься в свое родное слово, чтобы убедиться, что язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна.

Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы – весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке – в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости – словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык – народа нет более! Вот почему, например, наши западные братья, вынесши все возможные насилия от иноплеменников, когда это насилие наконец коснулось языка, поняли, что дело идет теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока

жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все – и он все может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка – никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ. Но если человеческая душа содрогается перед убийством одного недолговечного человека, то что же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовековой исторической личности народа – этого величайшего из всех созданий Божьих на земле?

Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений, давно уже истлевших в родной земле или живших, может быть, не на берегах Рейна и Днепра, а где-нибудь у подошвы Гималая. Все, что видали, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывающему глаза на мир Божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необъятными силами. Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в

народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ.

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части в пять или шесть лет говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти не достало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка. Язык, созданный народом, развивает в духе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобресть даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять, шесть неизвестных ему названий, семь, восемь иностранных слов, два, три новых понятия, несколько сложных событий, и это стоит нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и если сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлеченны, заключают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить; тогда как на практике, в родном языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке так себе, бессознательно; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами – это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!

Но, скажут нам, почему же мы говорим – родное? Разве не можно точно так же легко практически выучить дитя иностранному языку и разве это изучение не может принести ему той же пользы, какую приносит изучение родного языка? Языки французский и немецкий также являются результатами многовековой духовной жизни этих

народов, как и языки русский, латинский и греческий. Следовательно, если ребенок с детства будет говорить на каком-нибудь иностранном языке, то его душевное развитие от этого ничего не потеряет, а может быть, еще и выиграет. Маленький француз, англичанин, итальянец почерпают точно такое же сокровище, а может быть и больше, из своих родных языков, как и русский из своего. Все это совершенно справедливо, и если русское дитя, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же самую среду, в какую поставлены маленькие француз и немец, то, без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем, хотя, может быть, и не совсем тем же, как мы это увидим ниже, если примем в расчет не подлежащий сомнению факт наследственности национальных характеров.

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина – лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа – усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер.

Из такой не подлежащей сомнению характерности языков не вправе ли мы вывести заключение, что вовсе не безразлично для духовного развития дитяти, на каком языке оно говорит в детстве? Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие ею люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, во-первых, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, во-вторых, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир Божий, и если бы, в-третьих, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что первое из этих условий вовсе невыполнимо; второе может быть выполнено тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а третье – только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наследственности национального характера в организме ребенка? Если мы видим, что детям передаются от родителей такие крупные черты физиономии, каков, например, цвет глаз, форма носа, губ, волосы, стан, походка, мимика, то, конечно, должны предполагать, что еще вернее передаются от родителей к детям более тонкие и потому более глубокие

характерные отличия; потому что чем глубже, чем скрытнее причина особенной характерности человека, тем вернее передается она потомственно. От слепых родителей родятся зрячие дети; отец, потерявший руку или ногу, никогда не передает этого недостатка детям; а между тем болезни, причины которых так глубоко скрыты в нервном организме, что их решительно не может отыскать медик, каковы, например, чахотка, падучая болезнь, наследственное помешательство и т.п., по большей части переходят от родителей к детям и иногда, миновав одно поколение, отражаются в следующем. Ничто так верно не передается наследственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых внутренних отличии, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием образа мысли и действий. Таким образом мы можем принять за неоспоримый факт, который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самой прочной основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собой, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие.

Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не создать посреди России; но если и удается создать в своем доме чуждую сферу жизни, то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! Выписывают из-за границы нянек, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу; отец и мать даже не заикаются по-русски, – словом, заводят в доме кусочек Франции, или Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие это жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу! Отец и мать сами говорят не иначе, как по-французски, по-немецки или английски, и говорят безукоризненно правильно; но неужели они думают, что они знают эти языки так же, как знают их француз, немец или англичанин, выросший среди своей отчизны? Нет, если Пушкин мог учиться русскому языку у московских просвирен, то и самым отчаянным нашим французам и немцам есть чему поучиться у французского или немецкого крестьянина. Мы знаем только вершки языка, но не спускались и не можем спуститься до тех его родников, из

которых он в продолжение тысячелетий почерпает вечно юную жизнь и силу и которые не позволяют этому народному бассейну, отражающему в себе и природу отчизны, и духовную, неумирающую жизнь народа, ни иссякнуть, ни покрыться тиной. А вся обстановка жизни, а религия, отношения к людям, чувства, понятия? Ни в каком случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему вместо истинного и богатого источника – источник скудный и поддельный.

Но положим, что какому-нибудь очень богатому человеку удалось перенести в свой дом обрывок Франции или Англии; положим, что в этом доме вся обстановка и вся жизнь соответствует характеру того языка, на котором говорят в этом доме; положим даже и непременно, что и религия обитателей этого дома тоже соответствует языку и что в нем нет того безобразного смешения православного ханжества с французским жеманством, которое хуже всякой на свете микстуры; положим, словом, что дети этого счастливого семейства развиваются точно так же, как развивались бы посреди Франции в семействе французов или в Англии в семействе англичан; что же выйдет тогда? Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер и по прихоти родителей, по глупым требованиям моды откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа, от той части, которая одна только и усыновляла его родине и народу. Пусть он выучится потом по-русски, как должен бы выучиться иностранному языку, это никогда не изгладит в его душе первых колыбельных впечатлений. Дух языка, на котором он говорил, дух народа, создавшего этот язык, пустит глубокие корни в его

душу, всосется в его плоть и кровь, и народный язык найдет почву уже занятую и не вытеснит чуждых корней, потому что, по неизменному психологическому закону, всякое впечатление, которое первое занимает место, ложится глубже всех прочих. Что же удивительного, что человек, воспитанный таким образом, входя в жизнь, будет чужим посреди народной жизни и, живя в кругу подобных себе несчастливцев и в искусственной сфере, ими созданной, будет, может быть, блистать в ней, но останется навсегда чужд народу и не внесет в его органическую жизнь ни малейшей пылинки? Что же удивительного, если все, что сделает такой человек на поприще литературном или в государственной деятельности, будет носить на себе иноземное тавро и не привьется к народу, или ляжет на него, как тяжелая цепь, или будет отвергнуто им, как ни к чему не нужная и непонятная для него вещь? Что же удивительного, что так воспитанный человек не сможет ни единой ноты прибавить к народному наследию; не сможет иноземного превратить в народное: никогда не поймет народа и никогда не будет понят им, останется бесполезным членом общества и народа, а иногда и очень тяжелым членом, останется жалким человеком без отчизны, какую бы маску патриотизма ни надевал бы он потом?

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого – слово – не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это

были или почти совершенные идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодовитого участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель – ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая – дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и, в-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самыми иностранными языками.

Нет сомнения, что насколько важна и богата последствиями первая из этих целей, при которой язык является ключом словесного богатства другого народа, настолько же бессмысленна и пуста последняя цель, при которой мы удовлетворяем требованию самой странной и дикой моды – говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке. Но нет сомнения даже и в том, что эту именно последнюю странную и дикую цель при изучении новейших иностранных языков имеют у нас как большинство образованного класса, так и многие учебные заведе-

ния, и что о достижении этой цели еще и в настоящее время хлопочут более всего наши папаши и мамаши, наши институты и пансионы.

Если бы нас занимала умственная гимнастика при изучении иностранных языков, то мы бы изучали языки латинский или греческий, если бы нас привлекала богатая литература западных народов, то мы изучали бы преимущественно языки Англии и Германии. Но мы заботимся более всего о французском языке и менее всего о его сравнительно бедной и по духу более других чуждой нам литературе. Если же литература Франции изучается в наших модных заведениях, то это более для практики в языке, а отчасти для того, чтобы прикрыть пустоту и бессмысленность главной цели. Цель, с которой мы изучаем тот или другой иностранный язык, очень важна, потому что она определяет самый метод изучения. Если иностранный язык изучают как ключ к его литературе, тогда и главное внимание обращено на чтение писателей. Если язык изучается как умственная гимнастика, тогда изучающего вводят преимущественно в логику языка и заставляют упражнять ум в подражание великим образцам литературы. Если язык изучается для практического обладания им, тогда все внимание обращено на практический навык, на правильность выговора, на грамматическую верность, ловкость и общеупотребительность фразы, а не на содержание ее. Цель, для которой мы изучаем иностранный язык, определяет также выбор учителя, выбор учебника, время, когда мы начинаем учить дитя иностранному языку. Если мы изучаем язык с литературной или логической целью, то нет надобности, и даже очень вредно для самого изучения, начинать его слишком рано, прежде чем дитя укрепится в своем родном языке. Если же главную нашу цель составляет разговорный язык и мы более всего заботимся о чистоте выговора, тогда понятно, почему мы заставляем лепетать по-французски младенца, заботясь о том, чтобы наш родной язык не испортил ему

выговора: отсюда наймы французских бонн и гувернеров, отсюда требования изучения французского языка наравне с русским в самых младших классах учебных заведении и т.д. Что французский язык изучается в наших, и в особенности в женских, учебных заведениях не для литературы и не для умственного развития, в этом, кажется, не может быть и сомнения. Посмотрите, как воспитатели этих заведений затрудняются дать что-нибудь полное в руки девицам из французской литературы и предлагают им обыкновенно самые жалкие хрестоматии, где собраны обрывки из разных, – обрывки, утратившие всякий смысл и щеголяющие только фразами. И в самом деле, не дать же в руки девицам Вольтера, Руссо, Гюго, Дюма, Сю, Беранже? И наши родители, и наши воспитатели остались бы очень недовольны, если бы воспитанники и воспитанницы наших заведений вместе с языком усваивали мысль и дух лучших образцов французской литературы.

Вот почему обыкновенно, познакомив девицу с изуродованным Корнелем, Расином и с небольшими отрывочками Мольера, им предлагают по большой части самые сладенькие посредственности, в которых столь же мало мысли, сколько и истинно неподдельного чувства, а потом прячут от них соблазнительные произведения французской литературы, которыми преимущественно наполняются наши книжные магазины и, увы, наши дамские библиотеки. Сколько жалкого, смешного и забавного, как мало обдуманного, прочувствованного во всей этой уродливой воспитательной процедуре.

То же самое делается и с немецким языком; но немецкий язык стоит на втором плане, а потому и результаты его изучения еще более жалки. Выучившись связывать несколько общеупотребительных немецких фраз, написать без ошибки по-немецки маленькую записочку, наши воспитанники и воспитанницы модных учебных заведений, отбарабанив на экзамене строгую критику Гёте, Шиллера,

Лессинга, поговорив о нибелунгах и т.д., высыпав все, что заучили со слов учителя, не могут понять полной страницы Шиллера, не говоря уже о Гёте, и не получают ни охоты, ни возможности заниматься немецкой литературой. Но так как немецкий язык в разговорах русского общества не употребляется, то и все это длинное изучение немецкого языка приносит весьма богатый плод: молодой человек или молодая женщина получают возможность поговорить с немецким булочником или сапожником; а при выезде за границу поразить своим знанием немецкого языка кельнера какого-нибудь отеля, говорящего точно так же, да еще и гораздо лучше, на трех или четырех европейских языках.

«Все это было бы смешно, если бы не было так грустно», если бы эти богатые плоды изучения иностранных языков не стоили молодым людям лучших лет жизни, большей половины учебного времени и дельного знакомства с родным языком, за употребление которого налагаются на детей штрафы и наказания, как будто за употребление неприличных слов, как будто за какой-нибудь дурной поступок! Душа дитяти рвется выразиться в родных сочувственных ей формах, в которых он так легко и удобно развиваться, но воспитатель говорит: нельзя! – и не только замедляет, но и останавливает душевное развитие, и эта остановка, без сомнения, имеет влияние на всю жизнь дитяти. Тупость ума и чувств, отсутствие душевной теплоты и поэзии, господство фразы над мыслью – вот результаты таких воспитательных забот.

Странно, конечно, но совершенно понятно то явление, что у нас иностранной литературой занимаются именно те, которые самоучкой выучились иностранным языкам, какой-нибудь гимназист или семинарист, который если бы и решился брякнуть слово по-французски, то ни один француз не догадался бы, что он хочет сказать. Многие из наших переводчиков с английского языка, познакомивших хоть сколько-нибудь Россию с сокровищами английской лите-

ратуры, не только что не умеют связать десятка слов по-английски, но если бы вздумали прочесть вслух строку из любимого и глубоко понимаемого ими автора, то, я думаю, сами бы испугались диких звуков. Мы, конечно, не оправдываем такого полного пренебрежения формы, потому что в самых звуках скрывается много особенности и красоты языка, но признаемся откровенно, что если нам предстояло бы сделать выбор, то, во всяком случае, как это ни покажется странным для многих, мы предпочли бы зерно ореха его скорлупе. Но если люди, изучившие с самого раннего детства и без всякого труда несколько иностранных языков, редко делают потом из своего знания какое-нибудь дельное употребление, то одна из главнейших причин этого та, что родной язык не имел должного влияния на развитие их духовной природы. Знание иностранного языка, приобретенное таким образом, не цивилизует еще человека, и, Боже мой, сколько есть у нас людей, мыслящих совершенно по-татарски, но не иначе как на французском языке!

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса, и в особенности у нас в России. Мы скажем более: знание иностранных европейских языков и в особенности современных одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и неодностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся против языкознания, но находим, что оно далеко не достигло той степени развития в наших учебных заведениях, на которой должно бы стоять, и не только в гимназиях, семинариях и корпусах,

но даже в тех училищах и институтах, из которых молодые люди выходят с весьма удовлетворительным практическим обладанием одного и даже двух иностранных языков. Мы находим, кроме того, что изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования. Но мы утверждаем только:

1. Главною целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком; тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим – в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки до́лжно изучать один за другим, а никогда двух одновременно, что выходит уже само собой из того понятия о языке, которое мы старались развить в начале статьи.

К изучению второго иностранного языка дóлжно приступать уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в бóльшую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков: но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гоняясь разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного и выходят из заведения со знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек, по крайней мере, начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранных языка, то не лучше ли ограничиться изучением одного немецкого, употребив для этого все время, недостаточное для изучения двух языков? Не лучше ли знать один иностранный язык, чем не знать двух? Кажется, истина довольно очевидная; но напрасно в продолжение четырех лет мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу; а потому да извинит нас читатель, что мы решаемся высказывать такие, по-видимому, нехитрые истины.

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, предупреждающее забвение.

Назначение, встречающееся очень часто у нас, двух часов в неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бес-

полезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы поддерживать и развивать в нем далее приобретенное знание, и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка. Так и делается везде за границей, где учением хотят достигнуть определенной цели, а не только выполнить заданную программу. Что же может быть смешнее, бесцельнее, недобросовестнее семилетнего или восьмилетнего изучения французских и немецких спряжений, которыми и до сих пор занимаются во многих наших учебных заведениях?

5. Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализировать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком. Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном языке, то немедленно до́лжно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Но, заметят нам, при таком изучении дети никогда не приобретут того прекрасного, чисто французского выговора, какой приобретают они, изучая чуждый язык как свой родной, даже прежде своего родного. *Это неоспоримая истина*! И для кого правильное умственное развитие, полнота

духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религия детей ничто в сравнении с хорошим парижским выговором – те напрасно трудились читать нашу статью.

# О НЕОБХОДИМОСТИ СДЕЛАТЬ РУССКИЕ ШКОЛЫ РУССКИМИ

Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимущественном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т.д., а *русский человек* всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится. Возьмите, например, любого маленького швейцарца; несмотря на всю трудность французской орфографии и на сравнительно плохое устройство французско-швейцарских школ, он пишет на родном языке безукоризненно правильно и говорит с замечательной ясностью и отчетливостью; разговоритесь с ним о Швейцарии, и он изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины, небольшой, правда, но необыкновенно богатой фактами всякого рода; он не только отлично знает ее города и местечки, ее реки и ручейки, ее горы и пригорки, фауну и флору, но даже знает все замечательные развалины и связанные

с ними легенды, даже все сколько-нибудь замечательные фабрики и заводы с их историей и статистикой. То же самое заметите вы и у маленьких немцев, англичан, а еще более у американцев. Даже француз, поражающий вас полнейшим невежеством относительно всего, что лежит за пределами его «прекрасной Франции», выкажет вам замечательные познания во многом, что относится до его отечества. Только русский, да и не маленький, а большой человек, изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном и почти всегда пишет с грубыми ошибками, знает подробно историю Французской революции и в то же время глубокомысленно задумается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный; наверное помнит, что Мадрид при реке Мансанаресе, но весьма часто не знает, при какой реке стоит Самара, а уж что касается до какой-нибудь реки (Черемшана, например), то и говорить нечего, если только ему самому но приходилось купаться в ней.

Мы говорим не о тех русских, которые имели несчастье получить воспитание за границей, – о них и говорить не стоит; нет, мы говорим о тех русских, которые увидели свет и получили свое первое воспитание в какой-нибудь Гнилопёровке, учились потом в самой наирусской из гимназий, кончили курс, пожалуй, даже в университете, принимали потом участие в администрации или литературе, были учителями, подчас даже профессорами...

Мы помним рассказ покойного Т. Н. Грановского, как один из наших профессоров почувствовал себя неловко, когда, посетив знаменитого Риттера[1], подвергся целому граду вопросов о России, ее дорогах, каналах, племенах и т.п.; «просто, говорит, не знал, куда деваться; врать было совестно, да и перед Риттером небезопасно: сказать откровенно “не знаю” – тоже, потому что вопросы были так просты и естественны».

Факт нашего относительного невежества во всем, что касается России, без сомнения, поражал каждого, кто ездил за границу не за тем только, чтоб отведать канкальских устриц на месте их рождения или пообедать «в позолоченном доме»; печальный факт этот был не раз высказываем и в печати; но отчего же он до сих пор не обратил на себя должного внимания? Почему, упоминаемый не раз, он всегда замирал без ответа и в наших школах, и в нашей литературе? Почему, например, газеты, которые принимали так близко к сердцу все, что касается русского воспитания по отделу классических языков, не нашли в том же патриотическом сердце уголка для вопроса об изучении России в русских школах и даже, сколько нам помнится, вооружались против слишком долговременного занятия в них русским языком, русской литературой и русской географией? Почему до сих пор не принято никаких общих и решительных мер для удаления этого печального факта, какие приняты, например, для удаления незнания латинской грамматики? Почему, например, Русское географическое общество, сделавшее так много по географии вообще и русской особенно, не сделало ровно ничего для распространения сведений по географии России в массе русского юношества? Почему также Академия наук – или, по крайней мере, «русское» ее отделение – не сделало ничего для облегчения русскому человеку изучения русской грамоты и русской литературы? Или это дело ниже назначения этих обществ? Отчего в наших школьных уставах, подвергавшихся и подвергающихся беспрестанным переделкам, нет и намека на преимущественное, усиленное изучение родины? Почему и до сих пор русский мальчик начинает свое знакомство с историей не Рюриком, а Набополасаром, а знакомство с географией не Киевом или Москвой, а каким-нибудь Сиднеем или Вандименовой землей?[2] Отчего русская география, география полусвета, изучается вся в какие-нибудь 40 или 50 часов,

отмеренные ей на самой средине гимназического курса, в одном IV классе, так что мальчик потом, до самого выхода из университета, не слышит о ней ни одного слова и весьма удобно может позабыть, куда впадает Волга? Отчего в наставники по русской географии у нас до сих пор определяются люди, сохранившие из нее в своей памяти только то, что можно сохранить, не слышавши восемь лет о ней ни слова и изучив ее в 40 часов, да еще по учебнику Кузнецова?[3] Отчего самые дурные наши учебники, исполненные страшных промахов, – учебники по русскому языку и по русской географии? Отчего наши дети садятся за изучение латинских, немецких и французских склонений и спряжений прежде, чем узнают русские?.. Конца не было бы этим «отчего» и «почему», если б мы захотели перечислить все обиды, нанесенные нами же русскому элементу в нашем образовании...

Еще недавно мы старались во всем подражать иностранцам; теперь другая мода. Но, право, нам не мешало бы занять вместо всех прочих одну черту из западного образования – черту уважения к своему отечеству; а мы ее-то именно, ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не затем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтоб не быть ими посреди своей родины.

В последнее время мы довольно часто обвиняли иностранцев в том, что они плохо знают Россию, и действительно, они знают ее очень плохо; но хорошо ли мы сами ее знаем? Нам кажется, что произошло бы прелюбопытное зрелище, если б произвести экзамен из знаний, касающихся России, многим нашим администраторам, профессорам, литераторам, всем, окончившим курс в наших университетах, лицеях, гимназиях, и если б ставить отметки с той же строгостью, с какой ставятся они за границей ученикам первоначальной школы по сведениям, касающимся их родины, – наверно можно полагать, что полных баллов было

бы очень немного, а единицы запестрели бы бесконечными рядами, как пестреют они теперь в списках латинских учителей наших гимназий.

Мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших больших промышленных предприятий, неудачи многих наших административных мер, перевозка тяжестей гужем рядом с железными дорогами, наши непроходимые проезжие пути, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках безграмотных невежд и пребывание ученых техников без всякого дела, нелепые фантазии нашей молодежи и не менее нелепые страхи, которыми так ловко пользуются люди, ловящие рыбу в мутной воде, – все эти болезни, съедающие нас, гораздо более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков. Мы убеждены, что все эти болезни и многие другие сильно поуменьшились бы, если б в России вообще поднялся уровень знаний о России, если б мы добились хоть того, чтоб наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии десятилетний швейцарец, оканчивающий курс первоначальной школы.

Скудость наших сведений о России зависит от многих причин; но, конечно, прежде всего от того, что мы ее не изучаем или изучаем плохо, и об этой только причине нам кажется нелишним сказать несколько слов ввиду имеющего учредиться нового педагогического заведения – «историко-филологического института»[4].

Причина скудости наших знаний относительно всего, что касается России, очень проста. На Западе мальчик, поступающий в низший класс гимназии, уже четыре года, а иногда и более, под руководством учителя-специалиста, именно приготовленного для такого преподавания, и по порядочным, нарочно для этой цели обработанным учебникам занимался языком, природой, географией и истори-

ей своей ближайшей и обширнейшей родины (например, уроженец какого-нибудь маленького герцогства в Германии – своего герцогства и всей Германии). Эти предметы, следовательно, ложатся в ребенке в основу всего на свежую, еще ничем не загроможденную память вслед за азбукой и усваиваются так же твердо, как и азбука. В такую азбучную форму и должно действительно войти первое знакомство с отечеством. Оно должно быть признано такою же необходимостью для каждого человека, как умение читать и писать, и только по приобретении этих основных знаний можно уже идти далее или остановиться, смотря по обстоятельствам учащегося. Дальше мальчик может идти и не идти, но это он должен знать, как человек и гражданин, точно так же как и первые основания своей религии. Так думают в Германии, в Англии, в Швейцарии, в Америке; но не так у нас... У нас почему-то выходит совершенно наоборот: мальчики, поступающие в первый класс гимназии, по большей части едва умеют читать по-русски, а пишут с такими ошибками и такими кривульками, что этого почти нельзя назвать письмом; о свободном же и правильном выражении своих детских мыслей изустно и на письме они и понятия не имеют, точно так же, как и о каких-нибудь знаниях из географии и истории России. Что ж выходит? Мальчик не умеет написать простой русской фразы, а его сажают за латинскую грамматику и французскую или немецкую орфографию; мальчик не знает, в какой части света он живет, и никто не потрудится ему это объяснить, хотя в то же время заставляют его склонять Roma, Athenae, Miltiades и т.п. – и узнает дитя, что оно живет в Европе, очень нескоро, только в IV классе, если добредет до него, что, как известно, удается немногим и именно по милости этих Roma, Athenae, Milliades и т.д.; что такое Москва, мальчик узнает после того, как голова его набьется разными *капами* и *гольфами*; он не знает, когда жил Петр Великий, и узнает об этом очень нескоро, не иначе как пройдя

бесчисленные ряды Сарданапалов, Камбизов, Рамзесов, Псамменитов, Псамметихов[5] и тому подобных господ, отличающихся тем, что никто наверно не знает, что это были за люди и даже были ли они действительно.

Но если случится, что мальчик два года сряду запнется о какое-нибудь латинское или греческое спряжение и вследствие того принужден будет оставить гимназию – а это в настоящее время случается по крайней мере с двумя третями всех русских мальчиков, обучающихся в гимназии, – то он и окончит курс ученья 16-летним юношей, не знающим, что такое Новгород или Киев, какая разница между Иоанном III и Иоанном IV, и вынесет из общественного образования в своей голове несколько латинских склонений и спряжений, несколько *капов* и *ривов* Австралии и Америки и несколько Псамменитов, Рамзесов и тому подобного хлама. На что ж все это пригодно в жизни русскому человеку?.. Если мы говорим, что две трети нашей молодежи выходит из гимназий именно с такими полезными знаниями, то едва ли преувеличиваем, потому что из гимназических отчетов видно, что число оканчивающих курс в гимназии едва ли составляет еще десятый процент числа вступающих в гимназию. С какими же необходимыми знаниями отечества пошли гулять по свету остальные девять десятых, из которых только весьма немногие найдут себе приют в других, весьма немногочисленных учебных заведениях, для которых они по большей части уже устарели? Если же в назначение гимназий не входит возможное распространение необходимых сведений в обществе, то кто же займется этим делом?

Но если предположить, наконец, что мальчик счастливо перескочил барьер, выстроенный вокруг университетов из кюнеровой грамматики[6]; если предположить, что он докажет свою достаточную развитость уменьем спрягать латинские глаголы и попадет в университет, то нет сомнения, что в продолжение четырехлетнего курса

у юноши на всех факультетах, кроме филологического, по причине совершенного неупотребления латинских спряжений (кто же станет заниматься ими добровольно?) три четверти кюнеровской премудрости испарится совершенно, несмотря на то что эту премудрость зубрил он 7 лет, употребляя на нее чуть не половину всего учебного времени. Это было со всеми нами, кто только ни вынужден был специально заниматься классическими языками; то же будет, конечно, и с нашими детьми. Но, спрашивается, что же станется с теми немногими сведениями об отечестве, которые были подхвачены так себе, мимоходом, между прочим учебным хламом, в течение одного года и в какие-нибудь 40 или 50 уроков? Едва ли останется из них хоть какой-нибудь существенный запас...

Но если изучение латинской грамматики признается патентом на дальнейшее образование, то не справедливо ли признать таким же патентом и основательное знание своей родины? Если думают, что заблудшие и дикие социальные фантазии произошли у нас от плохого изучения латыни, а безверие – от незнакомства с Овидиевыми метаморфозами, то не гораздо ли яснее видна связь между этими дикими фантазиями и малым знанием отечества – именно той среды, в которой разыгрывались эти фантазии, тем более когда мы видим, что упорнейшими фантазерами были именно люди, получившие классическое образование? Что человек, читающий Саллюстия[7], не может строить таких диких фантазий, каких мы были свидетелями в недавнее время, – этого невозможно доказать, не противореча смыслу и опыту; но что эти фантазии в значительной степени родились от невежества во всем, что мы с гордостью называем русским, – этого и доказывать не надобно. Неужели не для каждого очевидно, что одного основательного знания России, и притом знания, проникнутого любовью к ней, достаточно было бы, чтоб все эти нелепые здания фантазии рушились при самом заложении

и даже сделались просто невозможными, как невозможны грезы с открытыми глазами, за исключением разве всегда редких явлений полного помешательства? В Швейцарии, Германии, Англии и Америке в основу всего народного образования давно уже проникло убеждение, что знания разделяются на необходимые, полезные и приятные и что необходимые должны ложиться в душу дитяти прежде всех и в основу всем, и приобретение их должно быть поставлено в независимость от приобретения прочих, полезных и приятных. Такими необходимыми знаниями для каждого человека признаются: умение читать, писать и считать, знание оснований своей религии и знание своей родины. Это уже ясно выработавшаяся педагогическая аксиома; кажется, что и нам пора сознать ее и провести повсюду в народном образовании. Без этого нельзя сделать никакого серьезного шага вперед.

Все это необходимо иметь в виду при основании нового педагогического рассадника, потому что пора же наконец согласиться, что детей учат не для того только, чтоб учить, а для того, чтоб сообщать им знания, необходимые для жизни, т.е. такие знания, обладая которыми можно быть полезным и себе и обществу. Нельзя при этом упускать из виду, что не все дети обладают, конечно, одинаковыми способностями и что особенно мало таких, которые оказываются мастерами в деле зубрения латинских склонений и спряжений; а если иметь это в виду, то, очевидно, надо обставить дело обучения так, чтоб кончивший по крайней мере половину гимназического курса выносил из гимназии хоть самое необходимое для жизни. Нужно ли еще доказывать, что теперь несчастный мальчик, попавший в классическую гимназию, если дойдет не далее 3-го класса, то положительно ничего не знает? А ведь на обучение в таких гимназиях обречены дети более чем трех четвертей России. Поможет ли этому горю историко-филологический институт – вот вопрос.

# ВОПРОС О ДУШЕ В ЕГО СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ

## (Отрывок из «Педагогической антропологии»)

### I

*ВОПРОС о сущности сознания. — Общий характер вопроса о сознании. Три рода метафизических воззрений на сущность сознания. — Идеалистическое воззрение. — Мнение Гельмгольца о гегелевской философии. — Ее влияние за границей и у нас. — Коренные ошибки гегелевского идеализма. — Мнение Милля об онтологических попытках. — Психический анализ Бэна происхождения нашей уверенности в существовании внешнего мира. — Что осталось от идеализма? — Что способствовало скорому падению идеализма и скорому распространению материализма? — Материалистические воззрения. — Стародавность материализма, библейские реалисты. — Воззрения древних греков. — Новый материализм. — Два периода в его истории*

Прежде всего и сам собой ложится под перо простой и основной вопрос: что такое сознание? Само собой разумеется, что на этот вопрос может ответить нам только то же сознание. Но если сознание наше ответит нам, что мы знаем его очень хорошо, лучше чем что-нибудь другое, так как оно же есть причина и неизбежное условие всякого другого знания, то мы не удовольствуемся этим ответом. Мы потребуем от сознания, чтобы оно выразилось в какой-нибудь такой форме, которую мы могли бы себе представить, которая бы произвела впечатление на нашу нервную систему и входила бы в ряд тех явлений, действия которых на наши внешние чувства мы привыкли испытывать[I]. Мы

[I] То есть в такой форме, чтобы она подействовала на наши нервы подобно тому, как действуют на них предметы внешнего мира.

потребуем, чтобы сознание наше назвало себя фосфором, серой, механическим движением, электричеством, нервной жидкостью, химическим процессом – словом, явилось бы для нас в форме одного из тех явлений, которые мы называем бессознательными. Но с другой стороны, если бы наука, удовлетворяя нашему любопытству, указала нам сознание в форме какого-нибудь химического элемента или в химическом соединении, в механическом движении или физическом явлении, заключила бы для нас сознание в колбу или электрический аппарат, или выразила его в математической формуле движения или геометрической фигуре – словом, в одном из тех явлений, которые мы считаем бессознательными, то мы сомнительно покачали бы головой: мы не признали бы в этих явлениях сознания, тождественного нашему, и увидели бы в них только оболочку, форму, проявление сознания, а не самое сознание. Мы не говорим здесь о том, что в данное время человек не может увлечься одним из этих двух направлений, тянущих мысль в противоположные стороны... Напротив, вся история человеческой мысли в этом отношении проходит в увлечениях то одним, то другим из этих двух направлений: то воплощает сознание в материю, то распускает самую материю в идею сознания. В этих односторонних стремлениях мысли может пройти жизнь не только одного человека, но даже целого поколения. Но как только человек выполняет свое желание, достигает крайности воплощения или идеализации, так и поворачивает в другую сторону, неудовлетворенный добытым результатом. В наше время, когда жизнь мысли проходит несравненно быстрее, чем прежде, можно встретить людей, переживших не один такой оборот. Мы полагаем, что в современной Европе можно еще найти образчики такого мышления, которое, выйдя из крайнего материализма прошедшего столетия, повернуло потом к крайнему идеализму начала нынешнего, снова вырвалось из него в крайний материализм и теперь, может

быть, опять поворачивает к идеализму, как это мы увидим в новых психологах-материалистах.

Глядя на эти повороты мысли с исторической точки зрения, убеждаешься, что вопрос о сущности сознания представляет одну из тех антиномий ума человеческого, которые, оставаясь неразрешимыми сами, двигают его все вперед и вперед своим, может быть, вечным вопросительным знаком, приводят человека к решению множества стоящих по дороге вопросов, а сами, нерешенные, уходят все глубже и глубже.

Попытками узнать, что такое сознание само в себе, в какой форме и где оно находится, наполнены страницы философской истории. Эннемозер[1] говорит, что если бы перечислить все места в человеческом организме, на которые указывали как на место пребывания сознания, то вышла бы замечательная глава в истории человеческих глупостей. Вольтер говорил, что если бы павлин занимался метафизикой, то, вероятно, поместил бы сознание в свой пышный хвост. Почти то же самое для острого словца можно бы сказать и о попытках определить сущность сознания, только из этих попыток составилась бы не одна глава, а несколько томов. Однако же мы считали бы легкомысленным отозваться с насмешливым презрением об этих попытках лучших умов человечества. Мы не согласны видеть ни глупости, ни бесполезной траты времени в этом вечном стремлении человечества к разрешению еще не разрешенных вопросов, стоящих, как неподвижные скалы, среди волнующегося моря мысли человеческой: бесчисленное число раз кидаются волны на крутые, твердые и скользкие ребра каменных гигантов и, поднявшись почти до вершины, столько же раз обваливаются назад. Однако кто же скажет, что эти скалы неодолимы? Разве морские берега не усеяны обломками когда-то бывших скал, казавшихся такими же неодолимыми? Взгляните, сколько знаний приобрело человечество, докапываясь до сущности вещей и находя ее то в виде фило-

софского камня, то в виде гегелевской абсолютной идеи, – и вы с уважением будете глядеть на эти смелые, хотя и неудачные попытки. Однако же если мы скажем, что до сих пор для человека сознание есть не более как психический факт, живо чувствуемый каждым, но непонятный в своей сущности ни для кого, то, без сомнения, не удовлетворим тех из наших читателей, которые незнакомы с историей метафизических теорий или имеют сами пристрастие к какой-нибудь одной из них. Зная довольно близко, какая метафизическая путаница замешивается у нас очень часто в педагогическое дело, мы поневоле должны войти в разбор главнейших метафизических теорий о сознании.

Мы понимаем очень ясно, почему Джон-Стюарт Милль[2,I] так усиленно старается отцепить свою логику от метафизической колесницы, парящей в туманах; но видим так же, как мало удалось ему это, так как несколько первых глав его книги посвящены затруднительнейшим из метафизических вопросов, да и впоследствии он не только часто встречается с ними, но и высказывает во многих местах явное пристрастие к одной из метафизических гипотез. Не помним где, Кант сравнивает метафизику с атмосферным воздухом: если бы нам сказали, говорит он, что воздух, которым мы дышим, отравлен, то мы не перестали бы дышать; точно так же не перестанет человечество заниматься многими метафизическими вопросами, хотя бы тысячу раз испытало бесплодность своих попыток разрешить их. Вдаваясь здесь в разбор наиболее удержавшихся метафизических воззрений на сущность сознания, мы имеем при этом две цели: во-первых, мы хотим показать полную гипотетичность всех этих воззрений, такую гипотетичность, которая не позволяет принять ни одного из них руководителем в таком практическом деле, каково воспитание; во-вторых, изложение этих воззрений представляет нам удобство высказать ясно то отношение, в котором, по нашему мнению,

[I] Mill›s Logic, I Vol., p. 7.

должен стоять педагог ко всем этим гипотезам. Кроме того, желая построить в систему изложение психических явлений, мы и сами должны принять какую-нибудь гипотезу, хотя бы вполне сознавали всю ее гипотетичность.

Удержавшиеся еще доныне метафизические воззрения на сущность сознания можно разделить на три группы, которым мы дадим следующие названия: 1) воззрения идеалистические, 2) материалистические, 3) психологические. Покажем по порядку главную характеристику этих групп, причем мы существенно остановимся на тех, которые в настоящее время более в ходу и потому своей односторонностью могли бы наделать более вреда в практическом деле воспитания.

Идеалистическая система представляет весь мир воплощением идеи. Идея, по убеждениям идеалистов, воплощается во внутренней своей разумной необходимости, потому что иначе быть не может. Самое воплощение ее производится по логическим категориям, которые в ней заключены. Главных категорий воплощения идеи или духа – три: объективная, субъективная и абсолютная. Объективно воплощается дух в природе и в этой форме распадается на все множество природных явлений. В такой распадающейся форме идея оставаться не может, потому что такая форма противоречит сущности идеи и духа, которая состоит в сосредоточенности. В форме внешней природы дух находится сам по себе (an sich), *но не для себя* (für sich). Из этой распадающейся формы дух, в силу противоречия этой формы с его сущностью, возвращается к самому себе в форме *субъективного духа*, в форме *человеческого сознания*.

Человек по телесному своему организму является микрокосмом мира, таким организмом, в котором все мировые явления внешней природы сходятся своими влияниями. Человек есть существо, занимающее место в мироздании, в планетной системе, на земном шаре, существо известной расы, известного племени, народа, рода, семейства, с осо-

бенными, ему врожденными только идиосинкразиями, словом – индивид. Как индивид, человек живет общей жизнью со всей природой, но отражает се в себе особенным образом, *индивидуализирует* ее. Душа человеческая есть идеальная форма всех индивидуальностей человека, есть идея тела.

Таким образом, отклонялось новыми идеалистами то противоречие между душой и внешним миром, для примирения которого картезианская философии прибегала к особенной предестинации – непосредственному и постоянному участию промысла. Замечательно, что новейшие психологи, как, например, Фихте-младший и Фортлаге[3], опять пришли к необходимости признания какого-то идеального тела души, фантастического тела, ему служащего звеном между сознанием и телом[I].

В форме души дух находится еще в форме внешней природы, и человек на этой ступени находится в полном мире с природой. Из этого мира, в силу логического противоречия, дух отвлекается в форму сознания: он отвергает всякое содержание свое как нечто ему чуждое и его стесняющее. На этой ступени сознание есть постоянное отрицание всякого содержания.

Заметим между прочим, что Фихте-старший[4] начинал свои лекции, возбуждая в слушателях этот отрицательный процесс сознания. Гегель указывал на время Французской революции как на такой период, в который человечество переживало этот логический момент сознания и, принимая беспрестанно то то, то другое определенное содержание, также беспрестанно его отрицало.

«Пробуждение нашего *я*, – говорит Эрдман[5], психолог гегелевской школы, – есть творческий акт самой объективности, и наоборот, наше *я* только в отношении объективности и в противоположность ей пробуждается к сознательному субъективитету»[II].

[I] Psychologie, von Fichte. 1834. Erst. Th., S. 144.

[II] Grundriss der Psychologie, von Erdmann. 4 Auflage, S.50.

Говоря более наглядно, дух, пребывающий во внешней природе, или, еще проще, сама внешняя природа, создает для себя сознание как необходимую ей противоположность, и сознание в тесном смысле слова является именно такой противоположностью объективности – субъектом. Без объективности нет субъективности и, наоборот, внешний мир предполагает внутренний мир.

Освободившись от всякого содержания, сознание является в чистом своем виде «как идеальное отношение духа к самому себе»[I], но в таком состоянии дух не может оставаться и снова обращается к объективности. Но это обращение уже не таково, как было прежде, не непосредственное, мирное, бессознательное, но купленное борьбой, прошедшее через сознание. Смотря на мир и противополагая его самому себе, дух находит в нем самого себя, находит, по выражению Гегеля, плоть от плоти своей и кость от костей своих, признает в нем свое собственное создание, и в его явлениях свое собственное проявление.

На этой третьей ступени дух уже не живет в мире, как жил прежде, бессознательно и непосредственно, не противополагая себя миру, но отыскивает себя в нем и находит. Этот процесс отыскивания и нахождения себя самого во всей объективности в природе совершается посредством истории и науки, приводящей все к сознанию и выводящей все из сознания, и, конечно, главным образом посредством науки наук – философии, а если уже философии, то последней философии, то есть философии Гегеля, где, так сказать, абсолютный дух сам из себя развивает весь мир.

Теперь как-то странно перечитывать все эти диалектические фразы, а между тем лет двадцать тому назад это было вовсе не странно, и человечество еще недавно искренне любовалось обширной, необыкновенно стройно развитой системой, проходящей по бесчисленным категориям, не затрудняющейся никаким вопросом, не останавливающей-

I Psychologie, von Rosenkranz, S. 270.

ся ни перед каким сомнением. Странно; а между тем эти фразы сильно напоминают многие нынешние мироздания материалистической системы, только вместо духа поставлена здесь материя; вместо разумной, внутренней необходимости идеи – свойства материи; вместо категорий, все разлагающих и все поглощающих, – гипотезы, не останавливающиеся ни перед каким сомнением; вместо процесса развития, движимого внутренними противоречиями каждой ступени, примиряющимися в новой, готовы к услугам миллиарды веков со всеми возможными случайностями – и все идет так же стройно, ни перед чем не останавливаясь!

Понятно само собой, что дух в субъективной форме не нуждается в опытах и наблюдениях и что ему достаточно только углубляться в самого себя, чтобы вывести из себя все категории объективного мира; и вот эти категории начинают одна за другой развиваться в философии Гегеля. Понятно также, что таким гладким путем можно уйти очень далеко, собственно не тронувшись с места, и если идеальная философия не наделала сравнительно слишком много промахов, если в ней часто слышится яркая истина, то этим она обязана только тому обстоятельству, что втайне она прислушивалась и присматривалась к опыту, а если позволяла себе иногда отрываться от него, то и попадала в сильный просак[1].

Собственно говоря, все, или, по крайней мере, большая часть категорий гегелевской философии были плодом опыта и наблюдения, только философия не сознавалась в этом, а выдавала их за непосредственные диалектические выводы.

Так, например, первая категория гегелевской логики, которая, как мы думаем, останется навсегда образцом диалектического искусства, категория бытия, небытия и их примирения в становлении (Sein, Nicht-Sein und Werden), в сущности, есть не что иное, как отвлеченная логическая

[1] Как, например, доказывая разумность и необходимость известного тогда числа планет Солнечной системы.

форма векового опыта и наблюдения человечества над преходимостью и беспрестанным вновь совершением всего в мире. Гегель как будто с педагогической целью прибегает к примерам преходимости и совершаемости всего в мире, но не высказывает только того, что по этой педагогике он и сам учился. Он только обобщил и прекрасно выразил в логической категории то явление, над которым уже давно задумывалось человечество. В философии Конфуция, в индийских Ведах, в Библии мы не раз встречаем образные выражения той же истины. Уже Анаксагор, если не ошибаемся, сравнивал мир с беспрестанно текущей рекой, в которой нельзя вступить два раза в одну и ту же воду.

Гегелевская философия имела какое-то отуманивающее свойство, так что человек, втянувшийся в нее, переставал понимать возможность мыслить другим образом: он не мог вырваться из этих диалектических форм, растяжимых до бесконечности и всегда готовых к его услугам, к чему бы он ни обратился, и не мог взглянуть на них со стороны, простым, здоровым взглядом. Но люди, упорно не поддававшиеся диалектике и просто-напросто, как Одиссей, затыкавшие себе уши, чтобы не слышать песен этой всех тогда увлекавшей сирены, не бросавшие дороги опыта и наблюдения для диалектических саморазвитий, взглядывали иногда чрезвычайно просто и верно на это обманчивое божество того времени. Так, знаменитый физиолог Мюллер[6] в одном месте своего классического сочинения[I] говорит: «Если все существует в мире по идее, то эти идеи не похожи на те, которые мы сами из себя выводим и по которым ничто в мире не существует».

В самом деле, идеализм имел еще некоторое право называть, но только с *субъективной* точки зрения, мир воплощением тех идей, которые разливаются в человеческом сознании, хотя и не мог доказать, что это именно так, пото-

[I] Не имея под руками книги Мюллера, мы не можем привести буквально его слов, но, сколько помнится, передаем верно его мысль.

му что не мог выйти из сознания и поверить его с действительным существом вещей. Он мог только выражать свою веру, что мир действительно существует так, каким ему кажется, – веру, присущую человеческому сознанию; но превратить эту веру в логическую очевидность не мог и не мог уничтожить той пропасти между сознанием и внешним для него миром, через которую напрасно старались перебросить мост все замечательнейшие мыслители и глубокое сознание которой заставило Беркли[7] и прежних идеалистов взглянуть на весь знаемый нами мир как на создание нашей фантазии. Но гегелевский идеализм не основывался на психическом факте уверенности, а хотел логически доказать тождество наших идей и внешнего мира. *В этом его главное значение и его главная ошибка*[I].

Гегелевская философия еще слишком недавнее прошедшее, чтобы история науки могла уже произнести над ней свой беспристрастный суд; но, во всяком случае, это такое крупное явление в истории человеческой мысли, что чрезвычайно было бы опрометчиво отзываться о нем с таким пренебрежением, с каким часто отзываются наши поклонники опыта и реализма.

Вот что говорит об идеальной философии один из замечательнейших натуралистов современного мира, который именно потому и стал так высоко, что специальность его занятий в это время общего одностороннего увлечения естественными науками не могла оторвать его ни от философского, ни от художественного воззрения на мир.

«Критическая философия Канта, – говорит Гельмгольц[8], – исследовала источники и оправдания нашего знания для

[I] Дóлжно отличать прежний, докантовский, идеализм от гегелевского. «Тема всех признанных идеалистов, – говорит Кант, – от философов Элеатской школы до Беркли, выражается в следующей формуле: всякое знание, приобретаемое через посредство чувств и опыта, есть чистый призрак (Schein); истина в одних идеях чистого рассудка и разума» (Prolegomenes a loute Methaphysique future, par Em. Kant, trad. par Tissot, Paris, 1865. P. 193). Немецкого подлинника у нас не было под рукой.

того, чтобы поставить прочим отдельным наукам масштаб для их духовных работ. Положение, найденное a priori посредством чистого мышления, могло быть, по учению Канта, только правилом для методы мышления, но не имело никакого положительного и реального содержания[I]. Философия тождества (Identitats Phylosophie, то есть тождества между нашей идеей и внешним миром) была смелее. Она начала с гипотезы, что и действительный мир, природа и человеческая жизнь суть результаты мышления творческого духа, который по существу своему рассматривался как одинаковый с человеческим духом. Отсюда выводилось, что и человеческий дух без помощи внешнего опыта может додуматься до мыслей Творца и открыть их посредством своей внутренней деятельности. С этой целью начала философия тождества строить a priori существенные результаты прочих наук. Это предприятие могло более или менее удаться в отношении религии, права, государства, языка, искусства, истории – короче, всех тех наук, предмет которых развивается из психических основ и которые потому удобно помещаются под общее название духовных наук. Государство, Церковь, искусство существуют для того, чтобы удовлетворить духовным потребностям человека. Хотя внешние препятствия, силы природы, случай, соперничество других людей действуют часто нарушающим образом, но, однако же, в результате стремления человеческого духа, преследующие упорно одинаковую цель, должны преодолеть эти затруднения, действующие без плана, и получить над ними победу».

«При таких обстоятельствах, – продолжает Гельмгольц, – было невозможно начертить a priori общий ход развития человечества, выводя его из ясного понимания

---

[I] С этим взглядом на учение Канта мы не вполне согласны. Припоминая его априорный вывод понятия пространства, мы видим, что это идея a priori, имеющая положительное содержание. Не правильнее ли будет сказать, что Кант выводил идеи a priori там, где это ему казалось необходимым по самому свойству идеи, но не ставил себе задачей выводить все a priori, как сделала идеальная философия.

человеческого духа, особенно если философ имел уже перед собой обширный эмпирический материал, к которому могли примкнуть его абстракции. Гегель в своей попытке решить эту задачу существенно пользовался глубокими философскими воззрениями в истории и науке, которые уже были сделаны философами и поэтами непосредственно ему предшествовавшего времени. Ему оставалось только, главным образом, привести в порядок и связать эти уже готовые воззрения, чтобы построить систему, возбуждающую удивление (imponirendes) многими поразительными взглядами. Вот почему он встретил восторженное одобрение в большинстве образованных людей своего времени и возбудил чрезмерные надежды на решение глубочайших загадок человеческой жизни; последнее было тем удобнее, что связь всей системы[I] была закутана в странный абстрактный язык и была, может быть, понятна только для немногих из почитателей Гегеля»[II].

«Но эта некоторая удача в постройке главных результатов духовных наук, – продолжает Гельмгольц, – не была нисколько доказательством справедливости философии тождества. Пробным камнем для нее были факты природы. Что в духовных науках должны были открываться следы деятельности человеческого духа, это понятно само собой; но попытки философии тождества доказать, что и природа была результатом подобного же процесса мысли, – совершенно не удались, и натурфилософия Гегеля не имеет никакого смысла, по крайней мере для натуралиста. Но так как для Гегеля было особенно важно найти поддержку с этой именно стороны, то из этого возникла самая ожесточенная полемика против Ньютона как первого и высшего представителя естествознания». «Философы упрекали натуралистов в ограниченности, натуралисты упрекали философов в отсутствии всякой мысли. Натура-

[I] Эмпирические концы ее, скажем мы.

[II] Populare Wissenschaftliche Vortrage, von Helmholtz, 1865. Erst. Heft, S. 6, 7.

листы начали видеть особенное значение в том, чтобы их работы освободились от всякого философского влияния, и скоро дело дошло до того, что многие из них, и даже люди, имевшие высокое значение, стали смотреть на всякую философию не только как на занятие бесполезное, но как на вредную мечтательность. Мы не можем отрицать, что вместе с несправедливыми притязаниями, которые объявляла философия тождества на подчинение себе всех прочих наук, и справедливые требования философии, именно на критику источников знания и на выставление масштаба для духовных работ, – были выброшены за борт»[I].

Замечательно, что ту же самую мысль, что идеальная философия лишила естественные науки необходимого для них содействия философии, кроме того, что это отсутствие научной философии повело к самой беспорядочной мечтательности в естественных науках, – мы встречаем и у других замечательных натуралистов, так, например, у Шлейдена[9,II] и Шнелля[III].

Хотя философия Гегеля не оставалась без влияния и на наше русское образование, но это влияние, доходившее к нам только вскользь, в отрывочных взглядах, а не в полной системе, было для нас более благодетельно, чем вредно. Особенно, кажется, влияние это выразилось у нас в юридических факультетах[IV], а отчасти в литературной критике через посредство Белинского, который едва ли был знаком с системой Гегеля в ее целости[10], но с удивительной, истинно русской сметливостью усвоил некоторые ее положения, до него дошедшие, развил и применил их к делу литературной критики. Не идеальная философия

[I] Ibidem, 8. 7–8.

[II] Schleiden›s. Uber den Materialismus, 1863. S. 25.

[III] Schnell›s. Die Streitfrage des Materialismus, Jena, 1858, S. 2, («Где презирают дельную научную философию, там тем вернее попадают в руки грубо и необузданно философствующей мечтательности». И не надобно забывать, что это говорит один из лучших профессоров математики и физики).

[IV] Особенно знакомили с ней профессора Неволин и Редкин.

была виной того, что у нас вовсе не развилось философское подготовление мысли и что философии менее всего было там, где бы она должна была быть, – на философских факультетах. Вот почему наплыв современного материализма встретил нас совершенно неподготовленными. Для большей части нашей молодежи пошлая книжонка Бюхнера[11] была первой философской книгой, какую они прочли: что же мудреного, если они не могли отнестись к ней критически? Уничтожение преподавания философии и отсутствие философских сочинений никак не могут уничтожить врожденного человеку стремления к философскому мышлению. Это стремление так сильно в каждом, и особенно в юности, что непременно само себе отыщет удовлетворение, а какое – это уже зависит от случая и от степени умственного подготовления. Понятно, что человек, не получивший никакого правильного философского подготовления, имея перед собой две книги: «Сила и материя» Бюхнера, в которой объясняется все, и притом самым легким и наглядным образом, и кантонскую «Критику чистого разума», в которой объясняется весьма немногое, да и то языком трудным и требующим большого внимания, предпочтет Бюхнера Канту. Пока в университетах наших наше юношество не будет иметь возможности познакомиться с историческим ходом философского мышления, до тех пор мы не будем гарантированы от распространения в нашем обществе всевозможных нелепиц, выдающих себя за философские выводы. Только в сознании человека можно выстроить надежную таможню против наплыва уродливых фантазий – и эта таможня есть развитая ученьем философская критика.

Заметим между прочим, что Гельмгольц также жалуется на недостаточное подготовление своих университетских слушателей к точному и самостоятельному мышлению[I]. Но Гельмгольц, как нам кажется, напрасно ожидает исправ-

[I] Helmholtz. Ibid., B. 23. 23.

ления этого недостатка от большего развития в гимназиях занятий чистой математикой. Занятия чистой математикой развивают только способность математического же мышления, которое по большей части неприложимо к фактам других наук, даже к огромному числу фактов естественных наук, а не только уже к фактам наук исторических и философских. Мы же полагаем, что гимназическое подготовление в этом отношении до тех пор не будет удовлетворять университетским требованиям, пока в нем не будет обращено должное внимание на развитие логического мышления в учащихся. Как ни плохо было прежнее преподавание логики в гимназиях, но оно было необходимо. Следовало подумать о том, чтобы улучшить это преподавание, а не вычеркивать его из программы одним росчерком пера, как это было сделано у нас, если не ошибаемся, лет пятнадцать тому назад. Что преподавание логики было у нас дурно, то оно и не могло быть иначе, потому что ее преподавали по большей части люди, никогда сами ей не учившиеся. Но, заметят нам, разве есть теперь такая логика, которую можно бы ввести в гимназии? Ее нет, ответим мы; но она могла бы быть, и лучше даже иметь старинную схоластическую логику, чем никакой. Конечно, это пробел не в одном русском образовании, но и вообще в европейском: это общий пробел в педагогике, последствия которого начинают ощущаться повсюду все яснее и яснее.

Но не одно преподавание логики как отдельной науки может и должно пополнить этот пробел. Столь же важно, если еще не важнее, чтобы все предметы преподавались логически: чтобы занятие каждым предметом развивало логичность в мыслях учащегося. Такая логичность может и должна быть проведена в низших и средних учебных заведениях от первых уроков наглядного обучения и родного языка до высшего курса истории и литературы. Но для этого необходимо, чтобы сами преподаватели были знакомы с требованиями логики и привыкли удовлетворять им. При-

вычка же эта дается более всего дельным, специальным, педагогическим подготовлением[I]. Впрочем, мы будем еще иметь случай в главе «О развитии рассудка» возвратиться к этому предмету, а теперь, извинившись перед читателем за невольное отступление, вызванное многозначительными словами Гельмгольца, обратимся к предмету теперешнего нашего исследования, то есть к сознанию.

Ни в чем так не противоречил идеализм простому человеческому сознанию, как представляя сознание в виде идеи одной из необходимых категорий в развитии абсолютного духа. Если уже человек знает положительно о действительном существовании чего-нибудь, то прежде всего знает он о действительном существовании своего сознания. Он сам в себе чувствует разницу между идеей, сложным созданием своего ума, и действительным существованием своего сознания, которое он чувствовал прежде, чем была у него какая-нибудь идея о нем. С одной стороны, мы сознаем, что наши идеи могут не иметь вовсе реального существования, а с другой стороны, чувствуем, что существование нашего сознания не зависит от наших меняющихся идей и что, следовательно, между идеей человека и сознанием такая же разница, как между фантазией о вещи и действительно существующей вещью.

Простое чувство, живущее в каждом из нас, ясно нам говорит, что между идеальным отношением духа к самому себе и сознанием такая же разница, как между идеей существа и действительным существом. Тут нечего доказывать, и собственное чувство каждого есть лучшее доказательство. Cogito ergo sum[II] есть уже вывод и вместе с тем достовернейший вывод, какой только человек мог когда-нибудь сде-

[I] Специальное педагогическое подготовление преподавателей и вследствие того строго логическое преподавание всех предметов первоначального курса дает в Швейцарии и Германии логичность мышлению учащихся. У нас же и этого нет: вот почему у нас более, чем в Германии, чувствуется недостаток логичности в образованном обществе.

[II] Думаю, следовательно – существую. – *Прим. авт.*

лать. Но факт, из которого сделан этот вывод, есть простое cogito, или общее – сознаю, потому что чувство сознания предшествует мысли о сознании, является базисом всякой нашей определенной мысли и всякого нашего определенного чувства. Дитя, точно так же, как и Декарт, чувствует свое существование, и философ только выводит это сознание из непосредственной формы чувства и облекает его в форму логической мысли, выражаемой умозаключением: думаю, следовательно – существую. Но как первая, так и вторая часть этого умозаключения врождены каждому из нас – философ добавляет только свое «ergo».

Скрытая основа этого умозаключения, из которого выведены обе его части и даже знаменитое ergo, заключается в том небольшом словце, которое, по свойству латинского и русского языка, пропущено здесь как известное, беспрестанно повторяемое и опускаемое для краткости, именно потому, что оно везде подразумевается, в каждом предложении, какое бы мы ни сказали: это словцо – *я*.

Мы все чувствуем, что существуем, и именно потому-то на слова Декарта так сочувственно отозвался весь мыслящий мир. Декарт указал на факт, и единственный факт в мире, знакомый каждому и не требующий никаких доказательств. Вот почему и умозаключение, выведенное Декартом, есть единственное умозаключение, которое не нуждается ни в каких доказательствах, единственная аксиома человечества в строгом смысле этого слова, которую доказывает каждый: и тот, кто ее доказывает, и тот, кто ее опровергает, и сомнение в истинности которой есть уже ее доказательство. Декарт только констатировал и превратил в форму логического суждения факт сознания, придал ему то значение, которое он должен иметь как основа и необходимое условие всех других актов души.

Что же касается до отношении этого *я* к внешнему для него миру, то хотя мы вполне соглашаемся с Джоном-Стюартом Миллем, что попытки доказать логически абсо-

лютность наших познаний можно считать вполне неудавшимися[I], но думаем, однако же, что можно психологически показать, откуда проистекает общая уверенность человечества в действительном существовании внешнего мира. Этот психический анализ мы находим у Бэна[12].

«Ощущение нами наших движений выделяется из группы прочих ощущений, так что мы ясно отличаем ощущение движения от всякого другого: ощущений зрения, слуха и т.д.

Если же в сознании нашем продолжающиеся впечатления внешнего мира смешиваются со следами протекших впечатлений, то наше движение немедленно разделяет для нас эти два рода ощущений – наши внутренние представления от наших внешних впечатлений. Впечатление, действующее на наше сознание, как, например, впечатление солнца, на которое я гляжу, исчезает при перемене нами нашего положения, тогда как представление наше о солнце, которое уже и так сильно отличается от созерцания своей относительной бледностью, мы можем всюду унести с собою. Созерцания (так назовем мы впечатления, продолжающие входить в наше сознание через внешние чувства из внешнего мира) беспрестанно прерываются и меняются при перемене нами нашего положения: тогда как внутренние представления наши не находятся в такой зависимости от наших движений»[II].

Нам кажется верным этот психологический анализ происхождения нашей уверенности в действительном существовании внешнего мира, не зависящем от нашего сознания, и мы можем себе представить, что если бы человек не имел способности произвольного движения и созерцал мир пассивно, то считал бы, вероятно, весь этот мир своим собственным существом.

Далее психологический анализ идти не может: доказывать абсолютное тождество нашей идеи и явлений мира не его дело и вне его средств.

---

I Mill's Logic. Vol. I., p. 66, 67 u. 69.

II The Emotion and the Will, by Alex Bain. Lond., 1859. P. 642, 643.

К каким же результатам в отношении занимающего нас вопроса приведет нас этот беглый взгляд на идеальную философию?

Во-первых, идеальная философия еще в критическом анализе Канта и в идеализме Фихте показала ясно необходимость отделения сознания от всякого его содержания, отдельное существование сознания от всего, что может быть его содержанием. «Есть, – говорит Дж.-Стюарт Милль, – нечто, что я называю *мною* или, выражаясь иначе, *моя душа* (Mind), на которую я гляжу как на нечто отдельное от ее ощущений, мыслей и проч.; нечто, которое я понимаю как существо, имеющее мысли, и которое я могу представить в состоянии покоя, без всякой мысли. Но что это такое за существо, хотя оно – я сам, об этом я ничего не знаю, кроме того, что показывает мне ряд состояний его же сознания»[I]. Ошибка же идеальной философии в системе Гегеля состояла в том, что она не остановилась на этом резко ею выделенном психическом факте, а превратила самый этот факт, живо ощущаемый всем человечеством, в категорию отвлеченной идеи.

Во-вторых, идеальная философия всей своей громадной и стройно развитой системой указала нам ясно на органический характер духа. Мы согласны с Гельмгольцем, что попытки идеальной философии построить внешнюю природу по своим категориям вполне не удались; но согласны также и в том, что в постройке исторической жизни человеческого духа философия эта оставила нам много страниц, поражающих своей верностью и глубиной анализа, что, впрочем, не исключает из нее множества натяжек, преждевременных, а иногда даже не совершенно добросовестных выводов, но в этом была виновата не философская система, а сам философ и его личный характер, за который он справедливо осужден критикой[II]. (Два замечательных философа

[I] Mill's Logic. Vol. I. P. 68.

[II] Особенно Геймом.

новой истории, Бэкон и Гегель, показали только, что нравственная высота человека не всегда соответствует высоте умственной.) Что же касается до того обстоятельства, что Гегель только связал в одну систему те великие идеи, которые до него были уже высказаны знаменитыми учеными и мыслителями Европы, оно не только не уменьшает доверия к его философии, но, напротив, увеличивает его. Мы как-то недоверчиво смотрим на те новые системы, которые возникают из головы одного человека во всеоружии, как Минерва из головы Юпитера. История всех истинно великих открытий и замечательных систем, послуживших ступенью в развитии человеческой мысли, показывает нам, что они родятся не внезапно и часто не в одной голове, и подготовляются долго в человечестве и начинают усиленно и в разных местах пробиваться перед тем, когда приходит им пора раскрыться вполне и расцвесть на удивление миру в обширном уме какого-нибудь великого человека.

Правда, что попытка Гегеля вывести весь мир из саморазвития идеи удалась только в отношении созданий человеческого духа, и то не вполне, но она удалась достаточно, чтобы показать очень ясно органическую природу этого духа. Кто действительно познакомился с системой философии Гегеля, тот навсегда вынесет из нее то убеждение, что дух человеческий, как бы нам мало ни была знакома его субстанция и его основные свойства, во всех своих проявлениях и во всякой своей деятельности представляет нам ясные и несомненные следы такого постепенного развития, которое невольно напоминает нам развитие знакомых нам организмов природы. В проявлениях духа, в его деятельности мы не видим скачков и внезапных случайностей; не видим также неожиданных переходов, подготовление которых нельзя было бы подметить прежде их наступления и последствий которых нельзя было бы проследить после их совершения. Словом, в духовной деятельности мы видим не беспорядочную борьбу, подобную борьбе физических

элементов неорганической природы, но развитие, подобное развитию организмов растительных и животных. Эта органичность всех проявлений человеческого духа доказана совершенно идеальной философией еще прежде Гегеля. Гегель провел далее эти доказательства и привел их в систему; но в то же время утрировал идею органического развития духа и, может быть, более повредил, нежели способствовал, укоренению и развитию этой великой идеи.

Ошибка гегелевской философии состояла в том, что она не удовольствовалась этим анализом созданий человеческого духа, но заносчиво захотела перенесть его во внешнюю природу и распространить на всю вселенную. Понятно, что такая заносчивость должна была выразиться забавными и унизительными для системы промахами и противоречиями фактической науке. Так, для защиты всеобщности своей системы Гегель должен был признавать все геологические открытия и теории за сказки, бороться с Ньютоном, доказывать разумность известного тогда числа планет, которое после того начало быстро умножаться. Но справедливо ли было бы заносчивость философа считать доказательством негодности его системы, подготовленной целым предшествовавшим веком и множеством величайших умов? Мы убеждены, что органическая идея духовного развития переживет падения философии Гегеля и что имена Вико, Монтескье, Гердера, Риттера, Гумбольдта – великих провозвестников той же самой идеи, никогда не будут стоять наряду с именами людей, бесплодно трудившихся для проведения ложной мысли. Духовные науки и в настоящее время, после погрома гегелевской философии, проводят ту же идею, только в других, более скромных и более фактических формах, не подыскивая насильственно фактов под идеи, заранее заготовленные, как делал часто Гегель, но выводя идею из факта, насколько она выводится.

Другая громадная ошибка гегелевской системы состоит в том, что он, заметив органический характер духа

в проявлениях его развития, сделал из него нечто вроде сказочного пеликана, питающего детей своей собственной внутренностью. Эту ошибку, которая погубила много ученых жизней и создала много никуда не годных книг, исправила современная материалистическая философия, и в этом, по нашему мнению, состоит ее величайшая заслуга науке. Она провела и продолжает проводить в настоящее время множество ясных доказательств, что все наши идеи, казавшиеся совершенно отвлеченными и прирожденными человеческому духу, выведены нами из фактов, сообщенных нам внешней природой, составлены нами из впечатлений или образовались из привычек, условливаемых устройством телесного организма. Современный материализм в лучших своих представителях доказал вполне истину, высказанную Локком несколько преждевременно и без точных доказательств, что во всем, что мы думаем, можно открыть следы опыта, и что nihil est in intellectu. quod non fuerit in sensu[I]. Однако же в этих доказательствах материализм, как и всякая односторонняя система, был увлечен в крайность. Действительно, все, что мы знаем, прошло прежде через форму ощущений, вызываемых впечатлениями внешнего мира или состояниями нашего собственного организма; но умение воспользоваться этим знанием так или иначе принадлежит нашему духу, и лейбницевское возражение на вышеприведенную фразу, «Nisi intellectus ipse»[II], т.е. что все проникло в ум путем опыта, кроме самого ума, остается в прежней своей силе, только уяснилось и определилось гораздо более прежнего благодаря современному материализму, более глубокому и последовательному, чем материализм прежних времен.

Таким образом, принимая вполне органический характер человеческого духа, мы принимаем в то же время, что единственной пищей этого организма может быть

[I] Ничего нет в разуме, что не прошло бы прежде через чувства. – *Прим. авт.*

[II] Кроме самого сознания (*лат.*).

опыт, сообщаемый нам через посредство наших внешних чувств и, следовательно, через посредство нашего тела, и что без опыта дух человеческий не может сделать ни малейшего шага в своем развитии. Дух человеческий есть организм, но почва этого организма есть тело, а пища – тысячеобразный опыт, сообщаемый нам через посредство наших чувств. Как семя не может развиваться без почвы и пищи, так и дух человеческий не может развиваться без телесного организма и сообщаемой им духовной пищи в форме ощущения и опыта. Ощущения наши во всем своем бесконечном разнообразии и следы этих ощущений, сохраняемые нервным организмом в форме привычек и воспоминаний (привычки – в тесном смысле слова, и следы, сохраняемые памятью), – вот что составляет необходимую пищу духовного организма, без которых он так же мало мог бы проявить признаки жизни и развития, как семя пшеницы, заключенное в гробе египетской мумии.

Но если организм не может развиваться без этой пищи, то и пища эта не могла бы представиться в органической и духовной форме, если бы ее не переработал сам организм в эту духовную форму. И если в проявлениях человеческого духа, т.е. в истории, искусстве и науке, мы видим несомненные следы органического развития, то можем из этого заключить, что история, наука и искусство суть создания духовного органического существа, перерабатывавшего опыт, даваемый внешней природой в неорганическом беспорядке, в органические явления, по законам своей духовной, органической природы.

Вот какие результаты нового идеализма кажутся нам прочными достояниями человеческого мышления, которые опять займут свое настоящее место, когда, с одной стороны, дикие крайности шеллингизма и гегелизма будут несколько позабыты, а с другой – материализм, не поддерживаемый стеснительными мерами людей, дурно понимающих интересы общества и религии, разовьется свободно, до крайних

своих пределов. Уже и теперь в тех странах, где цензура не мешается в философские споры, материализм, как мы увидим ниже, начинает отливаться в формы, предсказывающие ему близкое падение или, лучше сказать, близкую зрелость, за которой последует очищение его от той неизбежной и в свое время полезной шелухи, под которой скрывается здоровое зерно истины. Если бы Джон-Стюарт Милль не написал ничего более, кроме своего трактата о свободе («On Liberty»), то и тогда имя его осталось бы навсегда в истории человеческой мысли. Не нужно большой проницательности, чтобы видеть, как на практике сбывается его знаменитое положение, что противоборство истине также полезно и чаще еще полезнее для нее, чем ее защита, и что защита истины насильственным затруднением противоречий более, чем что-нибудь другое, вредит самой истине. Если бы нас спросили, что более всего способствовало распространению материализма в Германии, то мы не колеблясь указали бы на те меры правительства (в особенности прусского), которые были приняты для защиты религиозных и нравственных убеждений от той свободы, которая дана была мысли в первые десятилетия нынешнего века; если бы нас спросили, какие явления губительнее всего для материализма, то мы прямо указали бы на те сочинения, которые, не стесняясь ничем, развивают широко свои материалистические убеждения. Гегелевский идеализм именно потому отцвел так скоро, что ему никто не мешал развиваться свободно; а материализм будет держаться до тех пор, пока будут мешать ему высказаться вполне. Ничто не принесло такого вреда гегелизму, как покровительство, оказанное ему прусским правительством; ничто так не разбросало материализма по всем слоям прусского общества, как раумеровские декреты[13] в пользу нравственности и религии. Таково уже свойство человеческой мысли! И безумно бороться с этим великим свойством, которое является главной причиной движения вперед человека и человечества. В медицине глупейший из

медиков не станет вгонять болезни внутрь: но как часто еще делается это в административных сферах!

Впрочем, нас бы дурно поняли, если бы подумали, что всю заслугу материалистической философии мы находим только в противоречии ее идеализму. Нет, много положительного внесла и продолжает вносить эта философия в науку и мышление; искусство же воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время. Вред приносит только шарлатанство и фразерство, вроде бюхнеровского и фогтовского; серьезное, искреннее стремление мысли, направлено ли оно в идеальную или материальную сторону, всегда принесет пользу; да и фраза, какого бы свойства она ни была, была вредна более всего в том отношении, что дает мысли человека погремушку вместо серьезного дела.

*Материалистический взгляд* на сознание и на душу не есть какое-нибудь новое открытие. Несомненные следы его мы можем найти уже в восточных полумифологиях и полуфилософиях: вся государственная вера Китая построена Конфуцием на материалистическом миросозерцании.

Замечательно, что материалистическое миросозерцание с особенной ясностью и сознательностью проявилось у того самого еврейского народа, который передал Европе и свое высокое идеалистическое направление. Может быть, тем из реалистов, которые редко заглядывают в Библию, небезынтересно будет найти в ней выражения, не нуждающиеся в большой переделке, чтобы попасть в книгу Молешотта или Бюхнера: «Случайно рождены мы, – говорили библейские реалисты, – и будет потом, как будто бы нас и не было, потому что дым – дыхание в ноздрях наших, и слово – искра в движениях сердца нашего; когда же искра эта угаснет, то в пепел обратится тело наше, а дух наш разольется, как мягкий воздух. Имя наше будет со временем забыто, и никто не припомнит дел наших. Жизнь наша

пройдет, как следы облака, и разрушится, как туман, разогнанный солнечными лучами и отягченный его теплотой». Миросозерцание, сильно напоминающее миросозерцание современного материализма, и даже образ выражения имеет много сходного. Если же здесь вместо электрической искры говорится просто об искре и вместо движений нервов – о движениях сердца, то не надобно забывать, что это писано более чем за два тысячелетия до нашего времени. Замечательны также и практические выводы из этого миросозерцания: «*Приидите убо*, – продолжают библейские реалисты, – *и насладимся настоящих благих и употребим создания, яко в юности скоро вина дражайшего и мира благовоний исполнимся, да не прейдет нас цвет жития. Увенчаем нас шипковыми цветы, прежде неже увянут».* Но далее идут выводы не такого веселого свойства. «*Да будет же нам сила закон правды*, – говорят они, – *некрепкое бо неполезно обретается*»[I]. К другому моральному результату, конечно, и не могло прийти тогда миросозерцание, основанное на грубой силе материи. Но странно, что известная французская переводчица Дарвина через две тысячи лет пришла к тому же результату в отношении людей больных и слабых.

Все первые философы Греции до Платона имели более или менее материалистическое воззрение на душу. Почти во всех этих воззрениях душа признавалась за тончайшую материю, какую только знал или мог себе вообразить философ. Замечательно, однако, что материя, из которой состоит душа, составляла в то же время и сущность всех явлений мира. «Кто принимал, – говорит Аристотель, – одну причину всему и один элемент, те принимали и душу за что-нибудь одно: например, за огонь или за воздух. Те же, которые принимали несколько причин, – те и душу принимали за нечто сложное из многого»[II].

I Книга Премудрости Соломона, глава 2.

II Aristot. De anima. 1, 2.

Анаксимен создавал душу из воздуха, так как воздух, по его мнению, необходимый для дыхания, был причиной жизни.

Пифагорейцы видели в душе изолированные частицы эфира, и представления наши, по их мнению, суть не что иное, как движения этого эфира. Такое воззрение на душу довольно близко подходит к современному воззрению естествоиспытателей, открывающих основу всех физических и психических явлений в движении частиц материи, а причину движения этих частиц – в движениях эфира, получающих свое начало от солнца, которое является, таким образом, источником физической и психической жизни[I].

Эмпедокл, руководимый мыслью, что одинаковое может быть познаваемо только одинаковым, слагал душу из тех четырех элементов, из которых, по мнению древних, слагался весь мир, а местом жительства душе назначал кровь. Хотя это мнение высказано в очень грубой форме и обличает всю ничтожность тогдашних сведений о природе, однако основа этого мнения та же, на которой построил Гегель свое воззрение на душу как средоточие всех мировых явлений. На этой же основе, или, лучше сказать, на необходимости объяснить себе, каким образом душа может чувствовать и понимать материальный мир, строятся психологические воззрения Лейбница, Гербарта и Лотце[14], которые видят в душе монаду, подобную тем монадам, из которых состоит мир материальный, и следовательно, родственных друг другу, а потому могущих войти во взаимные отношения. На этой же потребности связи между душой и материальным миром построены и новейшие гипотезы Фихте-младшего и Фортлаге, дающих душе какое-то фантастическое тело[II], живущее в пространстве и времени.

[I] Вундт, Бэн и др.

[II] Psychologie von Herm. Fichte. Erst. Th. 1864. S. 14. Empfindungsleib, Seelenleib – у Фихте; Phantasieleib, Einbildungsleib – у Фортлаге. Ниже мы познакомимся со смыслом этих названий.

Парменид объяснял процесс понимания и памяти постоянной борьбой огненного эфира с противоположным ему холодным принципом. И мы не можем здесь не видеть зародыша дуалистического воззрения, развитого впоследствии картезианцами.

Анаксагор, по свидетельству Аристотеля[I], называл дух бесчувственным и особенным существом, не имеющим ничего общего с другими. Мысль Анаксагора нашла себе развитие в новейшей философии Фихте-младшего, принимающего дух за особенное, сверхчувственное, реальное существо, для которого сознательность есть только частное явление.

Гераклит, как и Пифагор, видел в душе изолированную часть эфира, движущуюся и борющуюся в пределах тела. Чем суше этот эфир, тем ярче он горит и тем ярче душевные явления. Сырость ему противна, и в состоянии опьянения этот эфир готов потухнуть.

Демокрит, замечательнейший из психологов древности, который первый высказал мнение, подтверждаемое нынешними физиологами, что все наши внешние чувства суть только видоизменения осязания, признавал тоже в душе огненный эфир в виде шарообразных и чрезвычайно подвижных атомов, которые носятся в воздухе и через посредство дыхания дают нам жизнь. Мыслитель, кажется, ощупью доходил до открытия кислорода.

Платон первый оторвался от материалистического воззрения. Но его определения души все были только противоположностями материи, и душа называлась невидимой в противоположность видимому, властвующей в противоположность подчиненному, неделимой в противоположность делимому и т.д.

Фортлаге говорит[II], что в таком воззрении Платона на душу выражалась неспособность рассуждать о предмете,

I Arist., Ibid.

II System der Psychologie, von K. Fortlage, 1855. Erst. Th., S. 24.

который еще не пытались изучить в его собственной сфере, а запутывали категориями из чуждых сфер. Но что же делает Фортлаге сам в своей психологии? Разве довольствуется он психическим самонаблюдением и не пытается объяснить существа души гипотезами, заимствованными из физики и естественных наук? Видно, не так легко отказаться от стремления облечь душу в форму такого представления, которое затрагивало бы наши внешние чувства, как затрагивают их предметы внешнего мира.

Книги Аристотеля «О душе» так перепорчены переписчиками, что многие даже думают видеть в них не произведение знаменитого философа, а только подбор его психологических воззрений, сделанный впоследствии, и даже испорченный сообразно целям схоластической науки. Вот почему трудно сказать, каково было воззрение Аристотеля на душу. Впрочем, нам кажется, что независимо от испорченности книг Аристотеля этот философ едва ли и мог выразить какое-нибудь ясное и определенное воззрение на душу, хотя и сделал более, чем кто-нибудь, для уяснения множества психических явлений. Он стоял слишком высоко, чтоб его могло удовлетворить какое-нибудь одностороннее воззрение на душу и чтобы он мог не видеть гипотетичности и односторонности всех прежних воззрений.

Фортлаге упрекает Аристотеля в том, что его знаменитая *энтелехия*, как выражение сущности души, не имеет никакого ясного, определенного смысла, и что это только туманное слово, кажущееся чрезвычайно многозначительным и которое каждый может толковать как ему угодно[I]. И действительно, энтелехию принимали за движение материальных частиц, выражающее современное материалистическое воззрение на душу, и за внутреннее движение идеи, развивающейся сама в себе и сама из себя по логическим категориям, чем воспользовался Гегель. Но мы думаем, что эта неопределенность выражения душев-

[I] Fortlage, ibid., s. 25.

ной субстанции доказывает только, что Аристотель не мог войти в рамки ни одного из тех односторонних воззрений на душу, которые он разобрал во второй книге своего сочинения «О душе». Если же отнять у многих новых психологов то, что дала им новая наука, и более всего естествознание, то мы невольно поставим их в ряды с психологами доаристотельского времени.

Материалистические воззрения на душу прожили в новой истории еще несколько фазисов, на которых мы не считаем нужным останавливаться, так как все эти воззрения слились теперь в то одно, которое видит душу в нервном организме и которым потому мы займемся исключительно.

Новый материализм возник и разросся на наших глазах с необыкновенной силой. Мыслящее человечество, как бы утомленное бесплодными абстракциями шеллинговской и гегелевской философии – абстракциями, доведенными до того, что уже некуда было идти далее, тем с бóльшим сочувствием обратилось к материализму. Чем абстрактнее, бесплотнее и неуловимее становилась философия, тем труднее она выносилась человеком, тем бесцветнее, однообразнее, утомительнее становилась вся его психическая деятельность и тем настоятельнее высказывалась в нем врожденная душе потребность воплощения – потребность плоти, красок, пищи для глаза, для уха, для осязания. Вот каким чисто психическим стимулом, побудившим некогда еврейский народ слить себе золотого тельца, объясняем мы себе необыкновенный успех современного материализма после такого же успеха еще не умолкнувшего идеализма.

Но как ни юн современный материализм, однако же он имеет уже свою историю, и в этой истории два периода – аналогические с двумя периодами только что отжившего идеализма.

За здравой, трезвой философией Канта, только собиравшего, так сказать, материалы философии и видевшего

те пределы человеческой мысли, за которые она напрасно порывается, последовала не разом идеалистическая система Гегеля: ей предшествовала идеалистическая поэзия Шеллинга. Новый идеализм появляется на свет не в виде стройной системы, а в виде отрывочных фраз, диктуемых скорее поэтическим чувством единства и гармонии мироздания и человеческой мысли, чем ясным, логическим сознанием этого единства и законов этой гармонии. Только потом уже находит Гегель диалектическую нить для связи всех этих поэтических дифирамбов в одну философскую систему.

То же самое замечаем мы и в истории нового материализма. За спокойным занятием естественными науками тех людей, которые не были отуманены шеллинговскими дифирамбами, за занятием трезвым, видевшим повсюду невозможность открыть законы всего из относительно немногих фактов, совершенно достоверно известных естествознанию, – занятием, подарившим человечество великими открытиями, славой нашего столетия, последовали смелые гипотезы, более или менее удачные намеки, фразы и наконец целые тирады материалистического свойства. Эти фразы и тирады, не связанные в одно целое, а потому именно особенно смелые и увлекающие, мы можем найти в большом обилии у двух главных представителей такого рода материализма: у Фогта и Молешотта. Нам кажется, что деятельность этих писателей сильно напоминает деятельность Шеллинга и шеллингистов – те же отрывочные фразы и тирады; то же уходящее от вас, и скорее подозреваемое, чем открываемое содержание; тот же образ выражений, более свойственных поэзии, чем науке.

Но как шеллингизм, так и фогтизм не остались долго в этой девственной, поэтической форме, и человеческая мысль восчувствовала потребность связать эти отрывочные фразы и тирады материализма в одну материалистическую философию. Однако же в этом случае идеализм

был счастливее материализма, который, кажется, ожидает еще своего Гегеля.

Из многих попыток построить стройную систему материалистической философии нам показалась всего удачнее попытка известного английского философа и психолога Герберта Спенсера[15], а потому мы и рассмотрим ее в подробности, по крайней мере в психологическом отношении. Но прежде мы займемся теми мнениями материализма, которые наиболее в ходу, то есть займемся сначала материализмом в форме фразы, а потом уже и в форме философской системы, так как обе эти формы до сих пор не пришли еще к единству.

## II

*Материализм в форме шеллингизма. — Тождество души и нервного организма. Основания этого тождества: а) нет ничего нематериального. — Что такое материя? — Определение материи пространством. — Что такое пространство? — Мнение Канта. — Психический анализ представления пространства. — Определение материи подверженностью чувствам. — Атомистическая теория по Фехнеру и Шнелю. — Сознание и материя суть взаимные отрицания; б) можно ли взвесить сознание? в) без фосфора нет мышления; г) сознание есть движение нервов; д) сознание есть мозговое отделение; е) параллель между развитием мозга и душевных способностей; з) влияние тела на душевные отправления*

Основное воззрение современного материализма на душу состоит в том, что он отождествляет душу и нервный организм. Это воззрение обязано своим появлением тому изучению нервного организма, которым преимущественно занялась наука нашего времени. Однако же далеко ли подвинулось это изучение? Результаты его, как

нам кажется, следует разделить на три рода: во-первых, факты, собранные анатомией, химией и физиологией, но не имеющие никакого особенного значения в объяснении психической деятельности, то есть такие факты, которые могут получить значение со временем, но теперь не имеют еще никакого; во-вторых, гипотезы более или менее удачные и основательные, и в-третьих, наконец, факты, имеющие свое значение при объяснении психических явлений. Фактов первого рода и гипотез в отношении нервного организма набралось немало; что же касается до фактов, имеющих психическое значение, то их весьма немного, физиологическое, и тем более психическое значение самых главных частей нервной системы, как, например, полушарий большого мозга, мозжечка и т.п., подвержено еще сильным спорам, так что физиолог Вагнер имел полное право заметить, что переносить психологические вопросы в физиологию нервов – значит прятаться в тьму, которая царствует в этой области. Если что-нибудь мы знаем о нервной системе, то это всего более об устройстве и деятельности органов чувств. Это специальное знание далеко подвинуто в новейшее время такими людьми, как Фехнер[16] и Гельмгольц. Что же касается до центральных органов нервной системы, то о них и теперь можно сказать то же, что говорил Фонтан: obscura textura, obscuriores morbi, functiones obscurissimae. Ясным практическим доказательством ничтожности наших познаний в физиологии нервов может также служить психиатрия. Конечно, нельзя сомневаться, что причины душевных болезней должны корениться в патологическом состоянии нервной системы; но загляните в психиатрию и увидите, что мы не знаем ни одной постоянной патологической причины, которая появлялась бы всегда при том или другом роде душевных болезней: иногда признанная нами причина бывает, иногда – нет. Все лечение нервных болезней есть и до

сих пор одна обширная гипотеза, и если еще удаются нам какие-нибудь лечения их, то именно психические. Нам известны, например, факты, что один яд действует разрушительно на нервную систему одного животного и вовсе не действует на нервную систему другого[I], но можем ли мы указать на причину такого разнообразия в явлениях?

Если же мы это наше незнание в отношении основных условий деятельности нервного организма, обличаемое самыми простыми и ежедневно повторяющимися фактами, сравним с той уверенностью, которой проникнуты сочинения материалистов, когда они говорят о душевных отправлениях как о невидимых движениях мозга, то невольно приходит на мысль глубоко психологический стих Шиллера: «Leicht bei einander wohnen die Gedanken, hart im Raume stossen sich die Dinge»[II].

Однако же, как ни воздушны основания, на которых строится тождество души и нервной системы, но у нас для многих показались они достаточно сильными, чтобы признать это тождество за доказанный факт. Это убеждение не осталось без последствий как в нашей педагогической теории, так и в нашей педагогической практике. Вот почему мы вынуждены разобрать эти основания, которые можно разделить на общие, доказывающие вообще материальность психических отправлений, и на частные, доказывающие, что все психические отправления принадлежат нервной системе.

---

[I] Так беловатая слизь саламандры не производит никакого влияния на организм человека и смертельна для птицы; минеральные яды почти не действуют на ящерицу, и для отравления ее надобно в двадцать раз более синильной кислоты, чем для отравления кошки, тогда как стоит заставить ящерицу укусить кожу тритона, и она погибнет; а чем объяснить почти совершенную нечувствительность ежа к металлическим, растительным и животным ядам? См. любопытные известия об этом у Чуди: Les Alpes. Berne, 1859. P. 68, 74, 163.

[II] Удобно уживаются друг с другом мысли, но жестко в пространстве сталкиваются вещи. – *Прим. авт.*

Разберем сначала общие, а потом и частные.

1) Главное логическое основание материализма выходит из той простой мысли, что мы не знаем ничего нематериального и что определения души и духа, от Платона и до нашего времени, состоят только в одних отрицаниях качеств материи, а следовательно, душа и дух как одни отрицания в действительности не существуют.

Это замечание совершенно справедливо. Мы точно не имеем ни одного сколько-нибудь полного и удовлетворяющего ответа на вопросы, что такое сознание, душа и дух. Но не разделяют ли эти вопросы общей участи со всеми вопросами, касающимися сущности всех предметов, и в частности сущности материи? Если мы не знаем, что такое дух в существе своем, то так же мало знаем мы и о том, что такое материя, и если дух определяется у нас только как отрицание материи, то и материя, в свою очередь, определяется только как отрицание духа. Постараемся доказать это.

Все определения материи можно подвести под два главные: 1) материя есть все то, что занимает (в форме тела) место в пространстве; 2) материей называется все то, что подлежит нашим чувствам[I].

Разберем каждое из этих определений.

Материя есть нечто, занимающее место в пространстве. Здесь материя определяется пространством, а потому поневоле мы должны обратиться к другому вопросу: что такое пространство?

Кант называет пространство идеей a priori, то есть врожденной человеку, которой он не мог приобресть по опыту, но с которой соединяет всякое свое представление, представляя себе все не иначе как в пространстве.

«Пространство, – говорит Кант, – не есть эмпирическое понятие, которое могло бы быть извлечено из внешнего опыта; потому что во внешнем опыте известные ощущения относятся к чему-то лежащему вне меня (то есть

---

[I] Traite elementaire de Physique, par Ganot. 1866. P. 1.

лежащему вне того места в пространстве, в котором я нахожусь); и для того чтобы я мог представить себе это нечто находящимся вне меня и подле чего-нибудь другого, то представление о пространстве должно уже лежать в основании. Представление о пространстве не может быть взято из внешнего опыта, так как сами эти внешние опыты возможны только тогда, когда существует уже представление пространства.

Пространство есть необходимое представление a priori, которое лежит в основании всех внешних ощущений. Невозможно себе представить, что нет пространства, хотя можно представить себе совершенно пустое пространство. Можно представить себе только одно пространство, и если говорят о многих пространствах, то разумеют под этим только части одного и того же, единственного пространства. Эти части не могут быть представлены отдельно прежде представления единого пространства (чем можно бы было объяснить составление представления пространства из частей), но могут быть только в нем представляемы. Представление отдельных пространств выходит уже из ограничения»[I].

Результатом всего этого выходит, что первоначальное представление пространства есть созерцание (Anschauurig) a priori, а не понятие, которое может быть извлечено из явлений, даваемых опытом[II].

Сторонники опыта и материи доказывают, наоборот, и, как нам кажется, совершенно справедливо, что понятие пространства приобретено нами через посредство опыта. Философы-примирители, как, например, Фихте и Фортлаге, говорят еще о пространстве как о создании души[III]; но это уже нам кажется просто непонятной метафизической тон-

I Kant›s «Kritik der reinen Vernunft» (Herausg. von Hartenstein), Leipzig, 1853. S. 62–63.

II Ibidem, s. 64.

III Psychologie, von Fichte. Erster Theil. 1864. S. 26, §§ 33, 34, 35.

костью, и создавать пространство, как мы думаем, значит ровно ничего не создавать.

Не вдаваясь в метафизику, мы постараемся, однако, с нашей, т.е. психологической, точки зрения взглянуть на понятие о пространстве и на спор о нем между сторонниками абсолютной необходимости опыта и защитниками возможности идей a priori, т.е. идей, врожденных душе.

Взглянуть на какое-нибудь понятие или представление с психологической точки зрения – значит анализировать, как возникло или как могло возникнуть это понятие или представление в душе нашей. Критерием для поверки правильности подобных психических анализов служат общие черты душевной истории у всех людей.

Что понятие о пространстве в его беспредельности не разом возникло в душе человека – в этом нетрудно убедиться: дитя и не думает о таком пространстве, в голове дикарей нет такого представления. Это понятие выросло и образовалось исторически, постепенно. Мы уже видели выше, что физиология (Мюллер), психология (Бэн и Фортлаге) и философия (Тренделенбург[17]) согласно показывают, что первым проявлением жизни (предшествующим не только появлению понятий, но даже простым ощущениям) было движение (еще в embrio); из чувства же собственных движений должно было посредством опыта родиться представление о пустоте – первоначальной и основной форме нашего представления о пространстве. Упираясь во что-нибудь доступное сознанию, мы ощущаем препятствие, помеху нашему движению, а удаляя эти мешающие нам предметы или минуя их, мы снова ощущаем возможность продолжения движения. Таким образом родилось в человеке первое понятие о пустоте как о противоположности материи, и, следовательно, первое основное наше понятие о пространстве есть не что иное, как понятие об отсутствии внешнего материального препятствия нашим движениям: понятие об отсутствии материи, или, одним словом, отрицание материи.

Из этого простого понятия, возникшего прямо вследствие телесных ощущений, развились другие, из которых составилось потом, и уже нескоро, понятие о бесконечном пространстве. Пустоту между двумя предметами мы стали называть расстоянием; отрицание пустоты в границах тела – местом; пустоту, в которой тела расположены в виде островов, – пространством; а по свойству нашей души выглядывать за всякие пределы, какие бы ей ни были положены, и спрашивать: а там что? – у нас явилось понятие бесконечного пространства, так как в этом понятии собственно и нет ничего, кроме беспрерывного движения нашей мысли за всякие пределы, какие бы она сама себе ни положила.

Таким образом, мы видим, что понятие «пространство» есть сложное и производное, основанием которого служат наши чувства и опыт, – и без опыта мы не имели бы понятия о пространстве.

Однако же не все в нашем понятии о пространстве a posteriori, а есть нечто и a priori. A priori здесь те свойства души, по которым она, встретив раз тело как помеху движениям, создала антитезис материи, то есть понятие о пустоте, которое есть не что иное, как отрицание материи. A priori здесь еще и переход от понятия к другому, доведший человечество от понятия пустоты до понятия необходимости бесконечного пространства. A priori здесь, следовательно, не самое понятие пространства, невозможное без опыта, а движение понятий, органическое развитие их (энтелехия, по Аристотелю, если мы верно понимаем это слово), развитие, доведшее человечество от ощущения пустоты до идеи бесконечности. Опыт здесь необходим; но сколько бы раз опыт ни повторялся, он один ничего не мог бы сделать, если б не было в душе человека способности так, а не иначе, воспользоваться этим опытом. Не только животного, но даже человека, но неразвитого и дикого, беспрестанный опыт над пространством не довел до понятия о бесконечности.

Но если пространство, с точки зрения опыта, есть не более как отрицание внешней материальной помехи нашим движениям, отрицание материи, то определение материи как чего-то занимающего место в пространстве, есть определение ложное: не отрицая пространства, мы поняли материю; но, отрицая материю, мы поняли пространство – вот историко-психический ход этих понятий. Если бы ничто не упиралось в наше тело и наше зрение, то мы не получили бы и представления о пространстве. Таким образом, определение материи как чего-то занимающего место в пространстве низводится психическим анализом на определение материи как чего-то мешающего нашему движению, чего-то осязаемого, или общее: чего-то подверженного нашим внешним чувствам. К этому второму определению мы теперь и переходим.

Материя есть все, что подлежит нашим чувствам, а так как, по воззрению материализма, сознание есть только общее имя для всех наших ощущений, то материя есть нечто подлежащее нашему сознанию. Признав же сознание за материю и подставив равное вместо равного, выйдет, что материя есть то, что подлежит материи. Дело не подвинется вперед, если мы признаем сознание только свойством материи, и определение материи выйдет еще страннее: материя есть то, что подлежит своим свойствам, то есть выйдет нелепость.

Но может быть, мы называем материей то, что подлежит только нашим пяти внешним чувствам, отделив сознание от внешних чувств? Тогда, определив сознание как материю, мы скажем, что сознание подлежит одному из пяти наших чувств. Но так как самые эти чувства суть только двери в сознание, то усиливаться уловить сознание пятью нашими чувствами – все равно что усиливаться ввести дом в его собственные двери.

Если мы обратимся теперь к тому понятию о материи, которое дается нам естественными науками, и разберем

его, то придем тоже к очень странному заключению. Мы увидим, что та же самая физика, которая определяет материю как нечто подлежащее нашим чувствам, другой своей гипотезой, совершенно для нее необходимой, опровергает это определение, доказывая, что чувства наши имеют дело не с материей, а с силами, действующими вне материи, и что, таким образом, самый субстрат этих сил – материя – вовсе недоступна нашим чувствам и что эта материя, сделавшаяся девизом целой философской школы, есть не что иное, как предполагаемая гипотетическая причина совокупности тех или других сил в одном месте, гипотетическая причина локализации сил.

Основная гипотеза современного естествознания, на которой покоятся физика, химия, механика, а в настоящее время и физиология, сводящая все также к вибрации атомов, получила название атомистической системы. По этой системе каждое тело состоит из атомов – чрезвычайно мелких, неделимых частиц, которые хотя собираются в группы более или менее тесные, но никогда не дотрагиваются один до другого. Такая раздельность атомов в пространстве необходима как для объяснения химических комбинаций, так и для объяснения многих физических явлений, как, например, упругости тел, вибраций и т.п.

Но если атомы наиплотнейших тел не дотрагиваются друг до друга, то, спрашивается, каким же образом мы можем одним из наших органов чувств дотронуться непосредственно до атома или до тела, этого собрания атомов?

Таким образом, наука представляет нам каждый атом и каждое тело в среде особенной коры из пустоты, в которой действуют силы материи. Эта странная кора, облегающая тела и атомы, может расширяться до бесконечности и уменьшаться при сближении атомов тела, но никогда не может быть совершенно уничтожена. Толстота этой коры представляется нам неизмеримо малой, когда мы думаем о частичном притяжении между атомами плотного

тела[I], и неизмеримо обширной, когда мы думаем о взаимном тяготении небесных тел, и Фехнер был совершенно справедлив, назвав учение об атомах только добавлением к астрономии[II]. Тела небесные, точно так же как и атомы, действуют друг на друга без непосредственного прикосновения, даже сквозь другие тела и на громадном расстоянии. Эти блестящие миры, эти бесчувственные массы, двигающиеся в бесконечном пространстве Вселенной, выражаясь аналогически, чувствуют присутствие друг друга за миллиарды верст, взвешивают друг друга, угадывают взаимное направление и скорость движения и тянутся друг к другу какими-то незримыми, нематериальными, непостижимыми узами[III]. Если месмерист[18] говорит нам, что один человек может действовать на другого за сотни верст, каким-то наитием, без всякого материального прикосновения, и угадывать желания его без электрической проволоки, то мы совершенно справедливо называем месмериста шарлатаном или фантазером. Но если астрономия говорит нам, что бездушные массы небесных тел, отделенные друг от друга громаднейшими пространствами, входят между собой в деятельное и разумное соотношение тоже без всякого материального соприкосновения, то можем ли мы не признать в этом великого, хотя непостижимого, факта науки? А можем ли мы объяснить себе этот факт или, по крайней мере, представить его себе в наглядной форме?[IV]

---

I Впрочем, Фехнер, знаменитый защитник атомистической системы, говорит, что в телах следует представлять себе атомы неизмеримо малыми в отношении разделяющего их пространства (Uber die physikalische und philosophische Atomenlehre, von Fechner. Zw. Auflage. 1864, S. 94).

II Ibidem, s. 90.

III В старину движение планет объяснялось живущим в каждой из них spiritus rector. Теперь нам известны, конечно, законы движения планет; но так же мало, как и в старину, знаем мы, что тянет друг к другу эти слепые и немые громады.

IV Представить – значит вообразить себе что-нибудь в такой форме, которая подействовала бы на наши нервы, как действуют на них внешние предметы. Понятно, что представить себе таким образом нематериальное воздействие одного тела на другое мы никак не можем.

Это факт – вот и все, что мы знаем, и, каким бы чудом ни казался нам этот факт, мы не можем отрицать его, если не хотим отрицать таких положительных наук, каковы физика и астрономия, строящихся на этом чудесном факте. Факт этот не только непонятен для нас, но даже прямо противоречит нашему представлению о невозможности нематериального воздействия одного тела на другое. Вот один пример той необходимости выносить иногда неизбежные противоречия, которой подвержено человечество как в науке, так и в жизни. Далее мы увидим другие, столь же великие и неизбежные противоречия, непримиримые антиномии, с которыми по воле или поневоле приходится покудова уживаться человеку как в ученых изысканиях, так и в практической жизни[1].

Эта невозможность представить себе нематериальное воздействие тела на тело, невозможность, крайне неприятная для души человека, которая неудержимо стремится воплощать все в форму нервных движений, побуждает, между прочим, некоторых прибегать и в этом случае к посредству всеобъясняющего эфира. Признание гипотетического эфира, вызванное отчасти астрономическими наблюдениями (известными наблюдениями над движениями кометы Энке), оказало большие услуги как в объяснении множества физических явлений, так и в соединении в одну довольно уже стройную группу тех невесомых агентов (электричества, теплоты, света и магнетизма), которые, как казалось прежде, не имели ничего общего между собой. Эта же гипотеза эфира дала возможность построить ту современную плодовитую и великую теорию, которая стре-

[1] Хотя, конечно, ничто не обязывает нас не стремиться к преодолению этих противоречий. Что в практической жизни представляются такие же непримиримые антиномии, и что человечеству приходится уживаться с ними, и что в этом даже очень часто заключается мудрость человеческая, – это прекрасно выяснено в отношении, например, английской конституции Дж.-Ст. Миллем. См.: Рассуждения и исследования Милля. Ч. II. Стр. 141. (Перевод с английского, изд. 1865 г.)

мится все явления физического мира подвести под одну теорию движения. Но этот эфир, мечтаемый еще древними и только теперь получивший, кажется, полное право гражданства в науке, нисколько не облегчил нам возможности представить себе нематериальное воздействие тел, разделенных пространством. Признав эфир, атомистическая теория явилась в следующей форме.

Весомая материя представляется разделенной пространством на отдельные части, между которыми находится невесомая субстанция, эфир. Природа эфира и его отношение к весомой материи представляют еще много неопределенного, неясного; но тем не менее эфир воображают не иначе, как занимающим определенное пространство и также разделенным на части, между которыми находится уже абсолютно пустое пространство. Все эти малейшие частицы (атомы) как весомой, так и невесомой материи состоят между собой в таком отношении посредством взаимного воздействия сил, в каком состоят и небесные тела. Последние атомы (атом отличается от группы атомов или молекул) неразрушимы, или, по крайней мере, в области химии и физики нет средств их разрушить[I].

Таким образом, если эфир снова состоит из атомов, а эти атомы снова действуют друг на друга без материального соприкосновения на расстоянии, в пространстве, признаваемом пустым, то ясно само собой, что сама материя, как ее представляют нам естественные науки, не может быть доступна ни одному из наших органов внешних чувств, так как отталкивающая сила материи непреодолимо отделяет нас от самой материи[II].

Но что же такое сама сила без материи? Что это такое за нематериальное существо, закрывающее от нас всегда и

---

[I] Fechner, ibidem, s. 93, 94.

[II] Физик имеет дело только с силами и инерцией. Субстанционально же существующее, к которому должны быть привязаны силы, может иметь место только в метафизике (Die Streitfrage des Materialismus, von Schnoll. 1858. U. 32).

везде субстанцию материи? На это, конечно, не дает нам ответа ни одна физика. Это просто значит создать гипотезу для объяснения гипотезы, так как мы никак не можем представить себе ясно, что такое сила, действующая в пространстве, вне материи.

Для избежания этой неудобопредставляемой гипотезы слово «сила» заменяли иногда словом «свойство материи», или, как Фехнер, словом «закон»; но ясно, что это значит только подставить одно непонятное слово вместо другого, и мы поневоле должны примириться с неудобопредставляемостъю факта, на котором зиждутся и к которому приводятся все объяснения современного естествознания.

Но такая неудобопредставляемость тем не менее необходимого для нас понятия – мучительна для человеческой души, стремящейся все воплотить в образ, отпечатлевающийся в нервах.

Вот чем психологически объясняется то нетерпеливое стремление нового материализма – не развязать, а разрубить этот гордиев узел, затрудняющий ход наших представлений.

Если мы не ошибаемся, то первый взялся за это знаменитый физиолог Дюбуа Реймон[19] и объявил, точно по какому-нибудь откровению, «что сила и материя не что иное, как две различные точки зрения; абстракции для выражения вещей, каковы они в самом деле». Эти темные намеки на что-то неуловимое выразились скоро гораздо яснее у таких решительных людей, каковы Молешотт, Фогт и Бюхнер, – и вот по свету побежали знаменитые аксиомы: «Нет материи без силы и силы без материи»[I], или, по выражению Фогта, «сила неотделима от материи – это ей от вечности присущее свойство, и сила, не связанная с материей, совершенно пустое представление». Фехнер, приводя эти слова, совершенно справедливо замечает: «Почему

[I] «La circulation de la vie», par Moleschott. 1866, T. II, p. lay. Мы не имели под руками немецкого подлинника.

же материализм, принявший такое положение, не пытался провести и доказать его в физике, на которую он сам более всего опирается и в которой до сих пор нельзя обойтись без отдельных понятий силы и материи»[I].

Очень понятно, почему. Проводя эти понятия в физике, материализм уничтожил бы атомистическую теорию, на которой покудова держится не только вся физика, но и вся химия – эти две главнейшие опоры материализма. Но не значило ли бы это самому подрубить сук, на котором стоишь?[II] Признавать же пустое пространство между атомами и телами и в то же время признавать, что там, где есть сила, есть и материя, – значит признать, что материя существует вне места, занимаемого телом, то есть существует вне самой себя. Что же иное значит положение, что сила неотделима от материи, как не то, что нет места в пространстве, где бы сила существовала без материи? А главная гипотеза физики строится именно на возможности такого отдельного существования силы и материи в пространстве.

Сообразив все сказанное, кажется, можно прийти к заключению, что если мы не знаем, что такое дух и сознание в существе своем, то точно так же мало знаем мы и о том, что

---

[I] Fechner, ibidem, s. 118.

[II] Заметим для избежания недоразумений, что, выставляя невозможность выразить в ясном представлении гипотезу, на которой строится физика и химия, мы тем не менее вполне сочувствуем Фехнеру, когда он говорит: «Если нынешняя атомистическая теория кажется философу слабой, то пусть он подарит физику другую, но не может же физика променять своего талера на пустой кошелек, который стоил бы больше талера, если бы был полный» (Fechner, s. 99). Атомистическая гипотеза выполняет свое назначение, группируя химические и физические явления в одну стройную систему. Конечно, гипотеза, как говорит Милль, не имеет назначения всегда оставаться гипотезой» (Mill›s Logic. T. II, p. 14); но пока гипотеза находится в виде гипотезы, то мы считаем совершенно ложным и чрезвычайно вредным переносить ее в другие области исследования, и переносить уже не как гипотезу, а как вполне доказанную истину, которая может служить точкой отправления другой науке. Без гипотез систематическая наука и ее движение вперед невозможны, но в практическую жизнь и такое практическое дело, каково воспитание, наука должна входить не своей гипотетической стороной, а тем, что в ней есть бесспорного и вполне доказанного.

такое материя, да еще едва ли и не менее, как это мы увидим ниже. Определить положительно сознание материей все равно, что определить один икс другим иксом. Все, что мы можем сказать, разобрав психологическое образование этих двух наших представлений, сознание и материя, так это только то, что они взаимно отрицают и в то же время взаимно предполагают друг друга, как в алгебре плюс и минус: материя есть то, что останавливает наше сознательное чувство движения, как мы показали это выше, а сознание есть то, что чувствует себя измененным под влиянием материи, или, другими словами: *материя есть то, что сознается сознанием, а сознание – то, что сознает материю*; без материи нечего было бы сознавать, без сознания нечему было бы сознавать материю. Перенесите сознание в материю или материю в сознание, и ни то, ни другое понятие существовать не могут, потому что это только антитезис, созданный нами, в котором уничтожение одного члена уничтожает немедленно и другой; потому что эти два члена антиномического понятия могут существовать только как противоположности, а иначе не имеют смысла. Таково психическое значение этих слов. Для означения этих двух понятий, взаимно отрицающих и предполагающих друг друга, создал человек два слова – сознание и материю; а потому другого смысла они и иметь не могут и не могут стоять одно вместо другого. Нам кажется, что если б психологическая история этих двух понятий была каждым сознана хорошо, то и спор о том, что такое сознание – материя или не материя, прекратился бы сам собой, как невозможный. Сознание не может быть материей уже потому, что материя тогда не была бы материей, так как понятие материи есть только противоположность понятию – сознание и *более ровно ничего.*

Собственно говоря, мы имеем дело не с духом и не с материей: и то и другое не что иное, как созданные нами понятия, а имеем дело только с ощущениями сознания, мимо которых ничто не проходит в нас, ни из предполагаемого

нами внешнего, ни из предполагаемого нами внутреннего мира. «Можно уже принять за истину, – говорит Джон-Стюарт Милль, – что о внешнем мире мы не знаем и не можем абсолютно знать ничего, кроме ощущений, которые он заставляет нас испытывать»[I].

Вполне соглашаясь с этим мнением знаменитого английского логика, мы не можем, однако, также согласиться с ним, когда он определяет тело как предполагаемую нами, внешнюю, хотя скрытую причину наших ощущений[II]. В этом определении пропущен средний член, пропущена сила, без которой, по крайней мере до сих пор, не могут обойтись естественные науки. Мы ощущаем только силы, закрывающие от нас субстанцию материи, которая не подвержена ни одному из наших чувств. Материю же мы предполагаем как недоступную нашим чувствам причину локализации сил в телах.

Кроме того, заметим, что хотя мы так же мало знаем и о субстанции сознания, как о субстанции материи, но тем не менее сознание наше не может быть названо гипотезой, равносильной гипотезе материи, потому что сознание есть для нас факт, действительность которого всякий из нас чувствует сам в себе, и от этого факта отправляются все другие наши знания о каких бы то ни было предметах.

Мы до сих пор безразлично употребляли слова, с одной стороны, «тело» и «материя», а с другой – слова «сознание», «душа» и «дух». Но так как эти слова беспрестанно будут встречаться нам при дальнейшем нашем изложении и так как хотя они очень близки, но вовсе не синонимы, то здесь, кстати, мы установим относительный смысл этих слов, в котором и будем впредь употреблять их.

Под именем тела мы представляем себе часть материи, занимающую определенное место в пространстве, ограниченную пределами. Без всякого сомнения, слово «тело»

---

I Mill›s Logic, т. I, p. 67.

II Ibidem.

предшествовало на человеческом языке слову «материя», хотя и самое слово «тело» появилось, вероятно, не рано, и после того, как язык уже обогатился множеством названий телесных предметов. «Материя» же, как понятие еще более обширное, есть уже слово философствующего ума, слово науки. У нас, кажется, нет и слова, соответствующего этому чуждому слову – «материя». Но и самое понятие тела, без сомнения, долго находилось в форме чувства, прежде чем дано было название этому чувству. Это обыкновенная психологическая история многих отвлеченных понятий. Человек создавал слова только по надобности, а надобность выразить общее свойство всех телесных предметов могла представиться только уже на высшей ступени развития. Весьма естественно также, что телом было названо сначала тело человека, в противоположность сознанию, обитающему в этом теле[I]. Тысячи опытов могли убедить человека в том, что его тело и его сознание два существа различные, – опытов, подобных тем, которые мы указали выше и которые повели людей как к сознанию пустоты, так и к сознанию тела. Эту самую психическую историю проходит и нынче каждый младенец, который только из множества опытов убеждается в существовании своего тела и в отдельности его как от других тел, так и от сознания, как мы это показали выше. Однако же, если бы можно было не навязывать ребенку таких слов, в которых он еще не нуждается, то, без сомнения, дитя не скоро бы добралось до слова «тело», которое может понадобиться только уже при

[I] Как бы интересно было подкрепить этот психический анализ филологическим, но, к сожалению, мы этого сделать не можем. Мы думаем, что психология сделает громадные успехи, если на помощь к ней придет филология со своей историей образования слов на всех человеческих языках. Тогда все психологические анализы обопрутся на твердую историческую почву. Но еще даже нельзя и мечтать о том времени, когда психологическая история главнейших слов языка будет так разработана психологами и филологами, что прекратится наконец спор о словах, составляющий ныне едва ли не 98/100 всех возможных споров человеческих (в области, конечно, отвлеченных понятий).

некоторой отвлеченности мышления. Слово «тело» как нечто противоположное сознанию было перенесено на другие предметы уже впоследствии и обозначило в них также нечто противоположное сознанию, или ближе: нечто, сопротивляющееся нашему сознательному движению, инерцию, по определению физики. Знаменитый физик Шнель указывает на инерцию как на единственное свойство, присущее самой материи, которое делает ее субстратом для действия сил. Еще математик Эйлер[20] сказал, что материя как нечто противоположное силам есть не более как инерция. «Чтобы мир внешних явлений мог произойти, необходимым условием для этого является сила сопротивления» (инерция), – говорит Шнель[I]. Из этого условия мы делаем нечто самостоятельно существующее – материю. Таким образом, и физика и психология видят в материи одно и то же: физика – сопротивление силам, психология – сопротивление сознательному движению.

Не так легко показать отношение между понятиями: *сознание*, *душа* и *дух*. Сознание относится к душе как тело к материи. Но, без сомнения, слово «*душа*» образовалось раньше слова «сознание», хотя человек чувствовал свое сознание и употреблял слово «я» прежде, чем изобрел слово «*душа*». Он приписал чувство сознания гипотетическому существу – душе, точно так же как свойство сопротивления сознательному движению приписал телу, а общее свойство тел – материи. Следовательно, слово «сознание» мы будем принимать как противоположность слову «материя»; слово «душа» – как противоположность слову «тело», словом же «дух» означим собрание тех свойств, которыми душа человеческая отличается от души животных.

2) Химия, говорят нам материалисты, показала ясно с помощью своих весов, что в организмах нет никаких элементов, которых не было бы в неорганической при-

[I] Die Streitfrage des Materialismus, von K. Schnell, 1858, 31–35. Превосходный разбор значения в физике понятия материи.

роде, следовательно, напрасно и искать в организме чего-нибудь другого.

Как ни грубо и ни тупо это доказательство, но, однако же, оно употребляется у нас довольно часто и с успехом[I], показывающим всю страшную вину наших учебных заведений в отношении логического развития своих воспитанников.

Неужели трудно понять, что если бы химические весы и химический анализ открыли в организме какой-нибудь химический элемент, не существующий в неорганической природе, то именно это открытие дало бы большее основание материализму? Именно потому что химические элементы в организмах те же, что и в неорганической природе, а явления в органической жизни совершенно другие, наука ищет причину органических явлений не в химических элементах.

Кроме того, материалисты, советующие заменить метафизику весами, видно, не принимают гипотезы невесомого эфира. Но любопытно бы знать, как же они объясняют без помощи этой гипотезы явления света, теплоты, электричества, которые играют такую важную роль в органической жизни, что их влиянием только и пытается наука объяснить происхождение таких химических комбинаций в органических телах, каких мы не встречаем в неорганической природе и не можем произвести в наших лабораториях?

3) К таким же слабым доказательствам, не выдерживающим ни малейшей критики, принадлежит и знаменитая у нас фраза Молешотта, облетевшая едва ли не всю Россию: «Ohne Phosphor keine Gedanke» («Без фосфора нет мысли»). Во-первых, фосфора в мозгу вовсе нет. Если же Молешотт[II], защищаясь против замечаний Либиха[21], извиняется тем, что он употребил здесь фосфор как рито-

[I] Нам уже сделали это возражение в «Книжном вестнике».

[II] «La circulation de la vie», par Moleschott, t. II, p. 144.

рический троп, вместо химических соединений фосфора, находящихся в мозгу, то ведь никто же не говорит: водород – вместо воды, кислород – вместо ржавчины: тела в химических соединениях являются новыми телами с новыми свойствами. Но разве в мозгу только и есть, что фосфор? Почему же Молешотт не сказал: «Без воды – нет мысли»? Разве вода не такой же существенный элемент мозга, как и фосфорные соединения? Разве без воды может мозг мыслить? Если же вода не в одном мозгу, то и фосфор бывает в костях и там не мыслит. Почему же именно фосфору воздал такую честь Молешотт? Какое сходство заметил он между мыслью и фосфором? Как же фосфор превращается в мысль? Какие свойства фосфора заметил Молешотт в мысли? Не сам ли он в другом месте говорит, что «никакой элемент, достойный этого названия, не может быть превращен в другой?»[I] Но Молешотт говорит, впрочем, что он употребил слово «фосфор» не вместо соединений фосфора, но вместо слова «мозг» и что знаменитую фразу его нужно понимать так: «Без мозга нет мышления»[II]. Но Молешотту осталось сделать один шаг и сказать, что «без головы нет мышления»: это, по крайней мере, было бы ново! Нелепая фраза Молешотта, не имеющая ни физиологического, ни психологического, ни просто логического смысла, имела для нас только одно важное значение: она показала ясно, как упущено у нас вообще дело образования, как ничтожно распространение сведений из естественных наук и как мало привычки к логическому мышлению.

Таким образом, мы видим, что признание всех химических элементов, входящих в организм в совокупности, или какого-нибудь одного из них за начало сознающее, чувствующее, желающее – не выдерживает ни малейшей критики, основанной на логике, фактах психологии и естественных наук.

---

[I] Ibid., t. I, p. 27.

[II] Ibid., t. II, p. 149.

4) Против такого грубого, чисто химического взгляда на жизнь и душевные отправления вооружаются многие физиологи. Так, например, Льюис[22] говорит: «Есть ряд понятий, свойственный только физике, другой – принадлежащий химии, третий – физиологии, четвертый – психологии, пятый свойствен социальным наукам. Хотя все эти науки тесно связаны между собой, однако же каждая имеет свою независимую сферу, и эта независимость должна быть уважаема. Так, химия предполагает физику, а физиология – химию; но одни только физические законы не могут объяснить явлений жизненных; так же точно и наоборот: химия не может решать физических вопросов и физиология – химических. При совершении всякого жизненного явления играют роль физические и химические законы, и знание их необходимо; но кроме этих законов и выше их стоят особенные законы жизни, которые не могут быть выведены ни из физики, ни из химии»[I].

В примечании к этому замечательному месту Льюис просит не принимать сказанного в смысле веры в жизненную силу и обещает вполне рассмотреть этот вопрос в последней главе; так что читатель вправе ждать, что Льюис, не принимая жизненной силы, укажет особую причину, изменяющую физические и химические явления в живом организме, и что именно из этого основания будет выведен ряд особенных, чисто уже физиологических законов. Но что же мы находим в последней главе его книги? «Мы никогда не должны предполагать, – говорит Льюис[II], – существование чего-либо, когда на это нет положительных доказательств. Существование жизненного начала доказать невозможно, а пока оно но доказано, оно есть только слово для прикрытия нашего неведения».

Правда, это только asilum ignuraiiliae, но что же Льюис сам выставляет на место этого слова, этого прежнего

I Физиология обыденной жизни, Льюиса. Пер. Берзенкова и Рачинского. Стр. 50.

II Ibidem, стр. 699.

*убежища незнания? Организацию и динамическое состояние этой организации.*

«Организация, – говорит Льюис, – означает всю сумму необходимых условий, а не только строение органов. Взглянув так на организацию, нам будет нетрудно понять, что жизнь пропорциональна организации. Жизнь отдельной клеточки есть итог всей деятельности клеточки и проста настолько, насколько проста ее организация. Жизнь высокоорганизованного животного есть *итог деятельности всех живых сил*, и сложна постольку, поскольку сложен организм. Возьмите простую клеточку, обнаруживающую полную жизненную деятельность, разложите ее в пласт, и хотя весь материал, из которого она состояла, остается неизменным – свойство, принадлежавшее ей как клеточке, – ее жизнь не может более обнаруживаться»[I].

Но что же этим доказывается? Придерживаясь логики, мы можем вывести из этого описания (а не объяснения явления) только то, что для проявления органической жизни существу недостаточно одних химических элементов, но необходима еще и особенная организация этих элементов. Это, конечно, факты неоспоримые, но вопрос в том: достаточно ли только химических элементов и организации их, чтобы жизненные явления начали проявляться в клеточке? Чтобы отвечать утвердительно на этот вопрос, наука должна была бы показать, что именно в организации химических элементов скрывается вся причина жизненных явлений, так чтобы в этих доказательствах было видно, что химические элементы, не показывающие жизненных явлений, придя в такую-то и такую-то организацию между собой, необходимо должны их проявить. Вот это значило бы доказать, что причина жизни есть организация. Но доказано ли это? Конечно, нет, не доказано даже для простейших растительных организмов, а не только для организмов, выражающих свою сознательность в произвольном движе-

[I] Ibidem, стр. 701, 702.

нии. Правда, физиологии растений заманчиво улыбается надежда провести на фактах эту мысль в отношении растительных процессов; но доказательств, что организация химических элементов способна породить чувство и произвольное движение, и предвидеть невозможно: только фантазия, не стесняемая логикой (а не логическая мысль, выводящая из фактов науки только то, что из них можно вывесть), может создавать фантастические образы сознательной жизни, возникающей из той или другой организации бессознательных и неживых химических элементов.

Нам кажется, что Льюис, задавшись в начале своей книги задачей показать причину жизненных явлений, не принимая жизненной силы, сам почувствовал под конец сочинения, что задача эта была ему не по силам.

«Без сомнения, – говорит он, – философичнее рассматривать жизнь как первичный факт, как одну из великих тайн неисповедимого, одну из многих тайн, окружающих нас. Успокоившись на этот счет, решившись на совершенное воздержание от всяких гипотез, от всяких попыток проникнуть в непроницаемое, мы перестаем терзаться над тайнами природы и стараемся уяснить себе ее порядок. Мы не ставим более созданий нашего воображения на место благоговейного наблюдения. Есть, правда, умы, которым не по нутру такое смирение. Они словно боятся, чтобы жизнь не утратила свое торжественное величие от наших стараний связать ее, хотя бы издали, с явлениями неорганического мира. Но этот страх проистекает из узкого взгляда па природу. Он происходит оттого, что мало распространено благоговение к природе, оттого, что привычка к неорганическим явлениям притупила в нас сознание их несказанной таинственности»[I].

Кажется, что этими словами сказано уже все! Но это значило бы кончить книгу по-физиологически и далеко не удовлетворить тем ожиданиям, которые пробуждает она

[I] Ibidem, стр. 703.

своими бойкими выходками в начале и середине. Вот почему Льюис еще пытается на нескольких последних страницах дать определение жизни без признания жизненной силы и тем самым сильно противоречит себе, потому что слова *жизненная сила*, *жизненное начало* или просто *жизнь* не что иное, как образное выражение для того первичного факта и той великой тайны неисповедимого, о которой Льюис только что сказал и которую нашел сообразной философствующему уму.

Опровергая Канта, определявшего жизнь как внутреннее начало действия и организм как то, в чем каждая часть есть в одно и то же время и средство, и цель, Льюис говорит, что тогда надобно назвать жизнью и брожение. Но брожение и есть, по всей вероятности, органическое явление, так что новая наука только подтверждает определение Канта, а не опровергает его.

Находя определение жизни, данное Гербертом Спенсером, слишком сложным и требующим многих объясняющих подробностей, Льюис определяет сам жизнь, впрочем, к чести его надо сказать, довольно нерешительно, как динамическое состояние организма[I].

Мы не будем разбирать здесь этого определения, потому что оно есть не более как сокращение определения, данного Спенсером и которое мы подробно разберем в следующей статье. Здесь же заметим только, что под именем динамического состояния организма следует, конечно, разуметь как способность его к движениям, так и самые эти движения. Но при мысли о способности организма к движению в нас рождается вопрос: откуда же происходит эта способность? – вопрос о причине движения, потому что, приняв движение, одно из жизненных явлений, за беспричинный факт, мы никак не удовлетворим своей любознательности по вопросу, что такое жизнь, и вопрос этот снова будет стоять перед нами во всей своей неисповедимости.

I Ibidem, стр. 703.

Но примем даже за доказанный факт эту новую и громадную гипотезу, которая выражена, например, у Вундта[23,I], но которую мы заимствуем у Бэна, так как у него она выходит особенно ясно и рельефно, без германской способности улетучиваться и без апокалипсических предсказаний, которыми Вундт так неудачно оканчивает свою книгу.

«Теперь вообще допущено, – говорит Бэн, – что нервная сила происходит из действия пищи, принимаемой телом, и принадлежит поэтому к классу тех сил, которые имеют общее происхождение и способны взаимно превращаться одна в другую, как то: механическая сила, тепло, электричество, магнетизм и сила химического разложения. Сила, оживляющая человеческий организм и поддерживающая мозговые токи, получает свое начало в великом первоначальном источнике силы – солнце. Влияние солнца на растительность воздвигает постройки, которых разрушение и смерть в животной системе дают ей энергию, выражаемую в животных процессах. То, что называется жизнью, не есть какая-нибудь особенная сила, но только сведение сил неорганической материи к поддержанию живущего организма. Если бы наши средства наблюдения и измерения были совершенны, то мы могли бы дать отчет об употреблении всей пищи, поглощаемой животным и человеком; мы могли бы рассчитать все количество энергии, употребленной в переменах, и показать, какая часть ее пошла на животную теплоту, какая на процессы отделения, какая на действие сердца, легких, желудка, на мускульные движения в продолжение этого периода и, наконец, на деятельность мозга, – и, таким образом, подвести строгий итог приходам и расходам организма»[II].

[I] Vorlesungen über Menschen und Thierseele, von Wundt. S. 442 и 443. Вундт переведен на русский язык, и читатель найдет эту гипотезу в последней главе его сочинения.

[II] The Senses and the Intellect, by Bain, p. 64–60.

Мы не будем разбирать здесь, насколько эта гипотеза удовлетворительно объясняет явления растительной жизни; мы думаем даже, что это едва ли не самая удачная гипотеза для объяснения всех этих явлений, и которая открывает естественным наукам новый плодовитый путь исследования. Но как бы далеко ни подвинулась теория движения, исходящего от солнца, в объяснении растительных процессов, она никогда не перешагнет порога, отделяющего эти процессы от процессов животных.

Не говоря уже о том, что движение нервов в психических явлениях есть только гипотеза, так как этих движений *никто не наблюдал до сих пор*, мы скажем, что даже если бы это был факт, прямо выведенный из наблюдений и опыта, то и тогда этот факт не мог бы явиться причиной психических явлений. Тут уже психологическое наблюдение ставит непреодолимую преграду физиологии, за которую ей не перешагнуть.

Эту непреодолимую преграду между материальными движениями и ощущениями поставил еще всеобъемлющий Аристотель: «Одно и то же, – говорит он, – не может испытывать противоположных движений в одно и то же время»[I]. Если же мы отличаем горькое от сладкого, синее от кратного, то значит – мы ощущаем в одно и то же время противоположные движения в нервах, а не нервы, которые, как все материальное, не могли бы испытывать двух противоположных движений в одно и то же время. При этом до́лжно принять в соображение, что воспоминание бывшего ощущения есть также не что иное, как повторенное движение нервов, следовательно, если я, испытывая сладкий вкус, отличаю его от горького, испытанного прежде, то, значит, я сравниваю также два одновременных нервных движения. Сравнивать же два движения между собой можно только при одновременности их ощущения. Если

[I] Arist. De anima, III, 2.

я, ощущая что-нибудь новое, забываю в то же мгновение прежние ощущения, то сравнение делается невозможным. Всякое же определенное ощущение есть именно *сравнение и различие двух впечатлений*, и если бы мы были нервы и могли чувствовать в одно время только одно свое движение, одно ощущение, не чувствуя в то же время другого ощущения или следа его в нашей памяти, то никогда не могли бы различить ни одного ощущения, переходили бы от ощущения к ощущению, не сознавая этих переходов.

Всякое же определенное ощущение есть именно сознание этого перехода. Сознавать же какой-нибудь переход значит сознавать разом два впечатления: одно – выходящее из сознания, другое – «ступающее в него. Это дело одновременного ощущения двух нервных движений, невозможное для того, что само движется, невозможное, следовательно, для нервов, вся жизнь для которых выражается движением, должно выполняться каким-то особенным существом, которое мы и называем *сознанием*. Основная деятельность сознания именно и состоит в этом соединении различных одновременных движений различных нервов в одно определенное ощущение.

Это основной психологический факт, от признания которого не может отказаться ни один дельный психолог, иначе все психологические явления сделаются для него совершенно необъяснимыми. Если этого факта не признает Вундт, то именно потому, что он крайне плохой психолог и что его книга, имеющая значение для физиолога, представляет для психологии только отдельные, мало обдуманные и противоречащие друг другу фразы. Но Бэн как психолог-специалист не может не видеть этого факта и признает его во всей его обширности, несмотря на свое материалистическое миросозерцание. Вот почему Бэн скорее решается сделать физиологическую погрешность, чем подкопать тот факт, на котором строится вся психоло-

гия, и признает гипотетический нервный ток, движущийся в нервах, но отдельный от них[I].

Однако же это признание нервного тока, спасая многие психологические анализы Бэна, не спасает его физиолого-психической гипотезы от аристотелевской логики. Если нервный ток, на который так много сваливается у Бэна и волнами которого почти все объясняется, есть нечто материальное, то все материальное, насколько мы его знаем, подвержено тому же закону движения, то есть не может двигаться в одно и то же время различным образом; а если мы представим себе ощущение как движение чего-нибудь материального, нервов или нервного тока, что все равно, то это именно будет невозможное материально соединение двух различных движений в одно время и в одних и тех же материальных частицах, что по человеческому представлению о материи (а что же мы имеем, кроме человеческих представлений?) есть невозможность.

Если же невозможно ощущение как нервное движение, то, конечно, уж в этом отношении невозможны и все психические явления, потому что они все слагаются из ощущений.

Вот та грань, определяемая психологическим фактом, за которую никогда не переступит теория объяснения психических явлений как движений нервов.

5) Все, что мы до сих пор сказали в опровержение материалистической теории, относится вполне и к сделавшемуся у нас знаменитым месту из «физиологических писем» Карла Фогта. Однако же мы считаем нелишним взглянуть поближе на эту знаменитую тираду, так часто повторяемую у нас на разные лады. Вот она:

---

I Bain›s. The Emotions and the Will, pp. 623, 624, особенно см. примечание под строкой: «Мы не могли бы отличить правой руки от левой, если бы не было чего-то независимого от нервов, передающих впечатления, и что сравнивало бы те впечатления». По Бэну, это, конечно, нервный ток, то есть та же душа, только с модным названием.

«Я полагаю, – говорит Карл Фогт, – что каждый естествоиспытатель при сколько-нибудь последовательном размышлении придет к тому убеждению, что все способности, известные под названием душевной деятельности, суть только отправления мозгового вещества, или, выражаясь несколько грубее, что мысль находится почти в таком отношении к головному мозгу, как желчь к печени или моча к почкам. Принимать душу, для которой головной мозг служит инструментом, которым она работает по произволу, довольно затруднительно. В таком случае мы должны были бы принять для каждого отправления нашего организма особенную душу – и при таком множестве бестелесных душ, управляющих отдельными отправлениями, мы никогда не могли бы понять нашу жизнь. Отправления тела повсюду обусловливаются формой и материей, и каждая часть тела, имеющая особенное устройство, необходимо должна иметь и особенное отправление»[I].

*Во-первых*, явления, известные под именем душевных отправлений, то есть чувство и выражение его – движение, показываются и у таких животных, у которых нервная система еще никем не открыта, а тем более нет мозга, как, например, у зоофитов[II]. Следовательно, с *полной достоверностью* еще никак нельзя сказать, что там, где нет мозга, нет и явлений душевной жизни, хотя, конечно, можно надеяться, что это будет доказано.

*Во-вторых*, мы на самих себе замечаем, что не всегда присутствие нервов и получаемое ими впечатление условливают чувство. Так, например, сосредоточив сильно на чем-нибудь внимание, мы не слышим звуков, которые расслышали бы очень ясно, если бы внимание наше не было отвлечено чем-нибудь другим. В порывах сильных душевных движений мы не ощущаем иногда вовсе такой боли, кото-

I Физиологические письма Карла Фогта. Пер. Бабкина и Ламанского, стр. 335, 336 и 337.

II Grundzüge der vergleichenden Anatomie, von. G. Gegenbauer, S. 54.

рая заставила бы нас страдать, если бы душа наша не была увлечена в другую сторону. Это необходимо предполагает в нервах нечто такое, что может отвлекаться от одних органов нервной системы и сосредотачиваться на других.

Правда, некоторые физиологи, как, например, Льюис[1], называют *несостоятельной гипотезой* ту мысль, что если ощущение не замечено, то его и вовсе нет.

Но мы уже доказали и теперь еще скажем, что если поставить рядом две мысли: ощущение есть то, что мы ощущаем, и могут быть не замеченные нами ощущения, – то ясно будет само собой, которая из этих двух мыслей будет гипотезой и которая фактом, и притом таким фактом, который испытывается ежеминутно всем человечеством.

Если какая-нибудь система должна прибегать для доказательств своей истинности к таким гипотезам, как неощущаемые ощущения, то это одно уже достаточно показывает, как слаба эта система.

*В-третьих*, из того, что мозг имеет особенное устройство, а следовательно, должен иметь и особенное отправление, никак нельзя вывести, что это отправление есть именно мышление; так как у мозга, кроме навязываемого ему мышления, есть свои особые функции. Фогту, конечно, должно быть известно, что мозг и нервная система имеют не одно назначение мыслить; он сам же очень хорошо показывает влияние нервной системы на процесс питания, дыхания, биения сердца; да, кроме того, мозг и нервы являются необходимыми посредниками при всех автоматических движениях, – следовательно, мы никак не можем сказать, что единственная функция деятельности мозга есть мыслить и чувствовать. Если было бы доказано, что мыслит и чувствует не мозг, то все же функция мозговой деятельности была бы очень сложна. Вот почему приравнивать деятельность мозга в отношении мысли к деятельности печени или почек – значит говорить фразы, лишенные смысла.

[1] Физиология обыденной жизни, Льюиса, стр. 411.

*В-четвертых*, наука потому приписывает отделение желчи печени, а отделение мочи – почкам, что убедилась на факте, что почки отделяют мочу, а печень желчь. Но открыт ли подобный факт для мозга в отношении мысли? Доступно ли это отделение, не говорим уже – одному из наших внешних чувств, но даже нашему представлению? Может ли самая беззаботная фантазия представить себе мысль в виде жидкости или газа? Открыты ли в мозгу какие-нибудь условия, которые могли бы объяснить, каким образом он порождает мысль и чувство? Если же это все иксы, то на основании каких известных данных применяет Фогт процесс мышления к отделению желчи и мочи?

Правда, Фогт ссылается на Молешотта[I], который говорит: «Мысль – движение, превращение мозгового вещества». Но эта новая фраза показывает только, что Молешотт, точно так же как и Фогт, неистощим на фразы, лишенные смысла. Мысль – превращение мозгового вещества... во что? Во что же превращается это мозговое вещество? В мысль? Но разве может кто-нибудь понять превращение вещества? Какая же человеческая голова может представить себе мысль в виде превращенного вещества, и во что превращенного? Кто видел это превращение? Есть ли хотя малейшие данные, которые нас наводили бы на него? Не сам ли Молешотт говорит в другом месте, что превращение одного химического элемента в другой немыслимо, как и уничтожение вещества?

Далее Фогт говорит, что принимать душу, для которой головной мозг служит инструментом, довольно затруднительно. Правда, но не в тысячу ли раз затруднительнее представить себе мысль и чувство в виде вещества, подверженного нашим пяти внешним чувствам (другого вещества мы не знаем и знать не можем), то есть мысль с весом, плотностью, запахом, вкусом и т.п.?

*Пятое*. В словах же Фогта, что, приняв душу, мы должны были принять особенную душу для каждого отправле-

---

[I] Физиологические письма, К. Фогта, стр. 335 (прим).

ния нашего организма, нет смысла, так как нет надобности принимать души для автоматических движений, которые могут быть возбуждены и в трупе[I].

*Шестое.* «Отправление тела, – говорит Фогт, – повсюду обусловливается формой материи, и каждая часть тела, имеющая особенное устройство, должна иметь необходимо и особенное отправление». Но в том-то и вопрос: нашла ли физиология в мозгу условия, делающие его мыслящим органом, такие же или хотя сколько-нибудь подходящие условия, какие мы находим, например, в легких, делающие этот орган органом дыхательного процесса? А если не нашла, если ни в анатомическом устройстве мозга, ни в химическом его составе, ни в физиологических его отправлениях, доступных наблюдению, мы не видим никаких условий, которые могли бы показать возможность таких явлений, каковы сознание, чувство, мышление и произвол, то по какому же праву поставим мы мозг в такое же отношение к психическому процессу, в каком находятся легкие к процессу дыхания или печень к процессу отделения желчи? Фогт говорит, что всякий рассуждающий естествоиспытатель придет к этой его мысли, мы же думаем, что принятие этой мысли какой-нибудь головой покажет только, что в этой голове мало знаний по естественным наукам и психологии и еще меньше логики, а преобладает одна беспорядочная фантазия. Кто же хорошо знаком не только с процессом отделения желчи, но и с процессом мышления, тот никогда не поставит их рядом.

*Седьмое.* Физиологи замечают, что количественное и качественное развитие нервного организма идет в параллель с разнообразием и усложнением психических явлений.

Если бы это было вполне доказано, то из такого доказательства можно было бы вывести только, что мозг есть такой же необходимый инструмент мышления, как и глаз –

---

[I] См. о том же выше, в главе о рефлексах, и ниже – в разборе системы Спенсера.

инструмент зрения, хотя никто же не станет доказывать, что превосходно устроенный глаз мог бы видеть без зрительного нерва, а дурно устроенный глаз может видеть хорошо при нормальном развитии глазного нерва.

Но самая параллель между развитием мозга и психическим явлением находится еще на младенческой ступени гипотезы.

У муравья вся нервная система состоит из нескольких узелков, а между тем тот же Фогт, который ставит умственные способности в полную зависимость от развития мозга, называет муравьев умненькими животными, обладающими таким же развитым языком, как и мимический язык глухонемых[I].

Физиологи находят соответствие в количестве извивов большого мозга с развитием умственных способностей животного, но у самой глупой овцы больше мозговых извивов, чем у самой умной собаки, так что материалист Бэн, несколько скандализированный этим фактом, невольно восклицает: «К несчастью, это правда»[II].

Физиология не знает *ни одного* постоянного признака в мозговой системе, на развитие которого могла бы она указать как на верный признак развития душевных отправлений. Но если бы даже и найден был такой признак, то следовало бы еще показать, какое прямое влияние может иметь он на развитие душевных способностей.

«Чем более животное поднимается в зоологической лестнице, – говорит Молешотт, – то есть чем более развитие его приближает его к человеку, тем более большой мозг прикрывает мозжечок»[III].

Но почему же Молешотт не потрудится показать, какое влияние может иметь прикрытие мозжечка большим мозгом на развитие душевных способностей?

---

[I] Физиологические письма, 1864, стр. 458.

[II] The Senses and the Intellect, p. 12, в примечании.

[III] La circulation de la vie, par Moleschott. T. 2, p. 158. А у умненького муравья и еще умнейшей пчелы и хитрейшего паука нет даже ни большого мозга, ни мозжечка.

Если нам говорят, что чем шире грудь, тем дыхание совершается легче, то мы понимаем это, потому что понимаем, как от обширности легких зависит совершенство процесса дыхания. Если нам говорят даже, что важное преимущество человека перед другими животными состоит в том, что он может стоять на ногах и свободно действовать руками, то и это мы понимаем, хотя можем не приписывать этому признаку такого большого значения. Но если нам говорят, что человек потому умнее обезьяны, что у него расстояние между глазами больше и что верхние и нижние зубы у него сходятся прямее, то мы уже решительно не понимаем, какое влияние на душевное развитие человека могут иметь эти физические его отличия. Точно так же, если нам говорят, что человек и обезьяна умнее других животных, потому что у них мозжечок более закрыт большим мозгом, то не вправе ли мы спросить: почему же большее закрытие мозжечка имеет такое сильное влияние на большее душевное развитие животного?

Молешотт[I] ссылается на открытие Грациоле[24], указавшего на различие между мозгом животных и человека, состоящее в том, что у человека два из мозговых извивов значительны и больше выдаются; но показал ли Грациоле или Молешотт, как это едва заметное и так долго не открываемое различие (да и теперь открытое ли с полной достоверностью?) могло повести к тому, чтобы подарить человека даром слова и всеми теми средствами развития, какими жизнь человеческая так далеко ушла от жизни обезьян?

Высокое ли понятие возымели бы вы об образовании и умственном развитии человека, который поверил бы ярмарочному фигляру, утверждающему, что в его руках волшебная палочка, могущая делать чудеса? А не то ли же самое утверждает Молешотт, указывая на какую-нибудь черту в мозгу человека и приглашая нас верить, что эта черта – источник всего развития человечества?

---

I Ibid.

Если бы кто-нибудь доказывал нам, что рояль играет сам собой, без артиста, то мы были бы вправе поверить ему только в том случае, если бы он, поднявши деку, показал нам внутри рояля механизм, заставляющий инструмент играть. Точно так же *здравая наука только тогда может принять положение, что мозг мыслит, чувствует и желает сам собой, вследствие своих самостоятельных движений, когда анатомия и физиология покажут в самом устройстве мозга причину самостоятельных движений, и притом таких движений, которые были бы ясными причинами мысли, чувства и желания*. Показали ли это естественные науки? Нет, перед нами лежит мертвая, мягкая масса без малейших признаков движения и самостоятельной жизни, и надобно быть уж очень ослепленным авторитетом Молешотта и Фогта, чтобы поверить им на слово, что эта неподвижная масса, не дающая нам своим устройством никакого намека на происхождение чувств, мыслей и желаний, тем не менее мыслит, чувствует и желает.

Напротив, насколько мы теперь знакомы с анатомическим устройством мозга, то находим причины утверждать, что устройство это противоречит психическим отправлениям, а не только их не объясняет. Так, мы видим в мозгу половинчатое устройство, и медицинские наблюдения, сопровождаемые потом вскрытием, показали случаи, в которых при совершенном повреждении одной половины большого мозга больной продолжал по-прежнему думать и чувствовать. Если при этом замечалось скорейшее утомление, о котором говорит Молешотт[I], неприятно скандализированный этим фактом, то что же удивительного, что больной человек утомляется скорее здорового? Для этого достаточно гриппа, лихорадки, дурного пищеварения.

Молешотт говорит[II], что человек одним глазом видит так же хорошо, как и двумя: это, во-первых, неправда, а во-

[I] La circulat. de la vie. T. II, p. 161, 162.

[II] Ibid.

вторых, если бы было и правда, то доказывало бы только то, что человек видит собственно не глазом и что глаз есть только орудие зрения. Если же мозг сам мыслит, то деятельность его должна ослабеть наполовину при атрофии одной его половины; и если этого не бывает, то, следовательно, есть в мозгу что-то такое, что не уменьшается при уменьшении мозга наполовину и действует точно так же и с такой же силой в половине, как и в целом.

*Восьмое.* Защитники тождества мозга и души указывают на влияние болезней нервной системы на душевные отправления: так, говорят они, разлитие желчи заставляет человека сердиться, затрудненное дыхание порождает капризы и т.д. Но психолог может указать на обратное действие души на тело: гнев, порожденный психическими влияниями, заставляет желчь разливаться, тяжелая и постоянная грусть производит затруднение дыхания и чахотку и т.п. Это показывает на связь души с телом, а не на то, что душа есть тело; показывает на подчинение души телу настолько же, по крайней мере, насколько тело подчинено душе. Само знаменитое изречение «Mens sana in corpore sano»[I] не выдерживает никакой критики. Чаще всего выходит наоборот: и люди, отличающиеся физическим здоровьем, нередко отличаются в то же время не только слабым умом, но и ничтожеством воли и вообще неразвитием психической жизни. Вольтер всю жизнь умирал; Руссо был слабого здоровья и ипохондрик; Бокль был постоянно болен; Дарвин тоже не отличается здоровьем; да и у нас в России: Белинский, Гоголь – все это были больные, чуть живущие люди. Где же тут «Mens sana in corpore sano»? Сам Бенеке, ставящий душевные явления в такую зависимость от телесных условий, должен сознаться, что это отношение имеет полное значение только в детстве[II]. А мы могли бы сказать, что и при этом ограничении мысль

[I] В здоровом теле здоровый дух (*лат.*).

[II] Erziehungs und Unterrichtslehre, von Benecke, 1864, Erst. B., S. 22.

все-таки остается ложной: самые болезненные дети в учебных заведениях далеко не являются самыми тупыми, а часто бывает наоборот. Конечно, это объясняется развитием нервной системы за счет других систем, как мы это показали выше, но само чрезмерное развитие нервной системы является следствием преждевременной и чрезмерно усиленной душевной жизни, на что мы также обратили внимание педагогов в своем месте.

## III

*Материалистическая психология в виде системы. — Герберт Спенсер. — Происхождение сознательных процессов из бессознательных. — Искание методы метод. — Постепенный переход физических явлений в душевные. — Отсутствие границ между ними. — Определение жизни. — Почему ледник не попал в организмы?— Дальнейшее развитие определения жизни. — Материализм сходится с гегелизмом. — Отношение жизни к окружающей ее среде. — Как из процесса питания возникают чувства. — Специализация жизненных отношений. — Возникновение умственных процессов из физических. — Рождение обобщений и слова. — Отчего жизненные явления становятся сознательными? — Чудо, известное под именем сравнения. — Онтологические попытки Спенсера*

Метафизирующие физиологи обыкновенно не проводят своих идей по всем физиологическим явлениям и довольствуются тем, что в конце сочинения или в различных местах бросают несколько неясных психологических фраз.

Мы познакомились уже с самыми ходячими из этих физиологических фраз и показали, как мало в них научного, а часто и логического смысла. Но нет ничего труднее и неприятнее, как бороться с такими фразами, именно потому, что они – фразы, не исходят из одной коренной мысли,

которую можно было бы подвергнуть критике и тем самым опровергнуть или подтвердить и все последствия, из нее проистекающие. Такие фразы задевают многое и не объясняют ничего; но они вредны именно тем, что оставляют в голове какой-то *призрак* знания, который избавляет от отыскивания действительного знания, ставит яркую заплату на пробеле наших знаний и тем самым предотвращает серьезное желание пополнить этот пробел или, по крайней мере, сознать его ясно. Гораздо уже приятнее и плодовитее критика целых систем психологических и философских. Здесь, по крайней мере, видишь, что автор серьезно и добросовестно относится к тем идеям, которые высказывает, и зрело обдумал их сам прежде, чем пустил в печать.

Целые системы материалистической психологии стали появляться в последнее время довольно часто, и некоторые из них обратили на себя справедливое внимание. Таковы системы Ноака, Спенсера, Вундта, а отчасти Бэна и Фортлаге; но этих двух последних писателей мы относим к психологам-специалистам, так как психическое самонаблюдение стоит у них везде на первом плане и предпочитается ими и физиологическим наблюдениям, и философским умозрениям.

Самой стройной, наиболее логически проведенной системой материалистических воззрений на душевные отправления кажется нам система нового английского философа Герберта Спенсера. Она представляет нам то удобство, что, разбирая ее, мы встретимся почти со всеми главнейшими спорами материалистической психологии и, разобрав их здесь, не будем уже иметь надобности разбирать в другом месте.

Герберт Спенсер принадлежит к той блестящей группе новых английских мыслителей, из которой русское общество уже познакомилось с Боклем, Льюисом и Миллем: к ней принадлежит также и психолог Бэн, у которого мы заимствуем так много.

Спенсер во многих отношениях может быть назван последователем Милля; с естественными науками он знаком хорошо, но не специалист в них, что спасает его от узких воззрений на мир, свойственных специализму. Спенсер хорошо знаком и с философскими системами, и даже более философ, чем психолог, так как везде философская мысль преобладает у него над психологическим самонаблюдением. Философия его чисто материалистическая, и он не скрывает этого, как иные германские психологи, но прямо и откровенно идет к своей цели – объяснить душевные явления явлениями материальной природы.

Из двух частей спенсерова сочинения под названием «Основы психологии» вторая больше относится к психологии, чем первая, а потому мы и займемся исключительно ею.

«Преобладающий характер ума, – говорит Спенсер, – состоит в том, что его процессы сначала не сопровождаются сознанием и только последовательно становятся сознательными[I]. Так, дети рассуждают, не зная, что они рассуждают, и только эмпирически употребляют свой рассудок. Образование научает взрослого человека направить свой рассудок к известным результатам. Наиболее развитые спрашивают уже сами себя, каким образом они рассуждают, и только немногие достигают той ступени, на которой они сознательно соображают свое мышление с логическими принципами, открываемыми анализом[II]. Так, например, классификации, принятые ныне естественными науками, большей частью обработаны народами бессознательно, и только впоследствии наука сознала необходимость классификации».

Это так, но не совсем. Конечно, человек разделил, например, животных на зверей и птиц, а организмы – на растения и животных, прежде чем началась систематическая

I Это главное основание и психологической системы Вундта, а равно и психологической системы Льюиса, как мы видели это выше.

II Principles of Psychology, by Herbert Spencer. London, 1855. P. 339, 340.

классификация естественных наук; но разве это значит, что это сделано людьми бессознательно? Нисколько. Это значит только, что люди, прежде чем начали заниматься систематически естественными науками, наблюдали природу и классифицировали ее явления, не бессознательно и не без цели, но эта цель была не научная, а практическая, а именно: сходством и несходством с явлениями уже знакомыми выразить особенность нового явления для того, чтобы как самому наблюдателю запомнить новое явление, так и для того, чтобы передать его другому в понятной форме.

Положим, человек увидал невиданного дотоле зверя и хочет рассказать другому, что такое он видел. Выполняя свое желание, он непременно приурочит нового зверя к другим, уже известным ему зверям, и таким образом, может быть, совершенно верно приурочит его к тому роду и виду, к которому он действительно принадлежит и к которому потом причислит его наука. Можно ли сказать при этом, что человек действует бессознательно? Нисколько. Он сознает и цель и средства для достижения этой цели, только это сознание вращается в более узком кругу, чем сознание ученого. Человек сознает, что только этим средством он может сообщить другому о новом явлении; но он не думает о том, что не только он лично, но и всякий другой человек только таким путем, а не иначе, может выразить для каждого другого человека отличительный характер явления. Когда же человек сознает и это, тогда он напишет логику; когда он приложит логику к естественным наукам, тогда он создаст систему. Первая цель человека была узкая, практическая, конкретная, потом являются уже цели более общие; но мы никак не можем сказать, чтобы в последнем случае он действовал сознательно, а в первом – бессознательно. Тут только переменен предмет психической деятельности, а психическая деятельность остается одна и та же, одинаково сознательная.

Но, спрашивается, почему человек выбрал ту самую методу для передачи нового замеченного им явления, которую потом употребляет и наука для своих более обширных целей? Ответ на это очень прост: потому, что другой методы нет и, следовательно, выберешь ее поневоле. Откуда же происходит эта неволя? Она происходит от тех свойств человеческой памяти, которые мы изложили выше: человек запоминает всякое новое явление не иначе, как приурочивая его к другим, знакомым ему уже явлениям. Но в том-то и вопрос: сознавал ли человек эту необходимость или нет? Конечно, нет, если вы разумеете под именем сознания отвлеченный психологический закон памяти, выраженный в форме слова; конечно, да, если вы назовете сознанием и непосредственное чувство, руководившее человеком в данном конкретном случае. Он сознавал закон необходимости системы, но сознавал его не для всех возможных случаев, о которых он не думал в это время, а только необходимость его в этом конкретном случае. Он должен был почувствовать необходимость этого закона в этом конкретном случае; а иначе не удовлетворил бы этой необходимости. Чувство закона было в нем непосредственное, не выраженное в словах; впечатление нового зверя было в нем также непосредственным чувством, не выраженным в словах, только с той разницей, что второе (непосредственное чувство впечатления вновь замеченного зверя) шло у него из внешней природы, а первое – из внутреннего, душевного мира. Желая передать другому человеку свое новое знание, он соединяет оба эти чувства в форме слова и таким образом полагает начало систематизации науки.

Далее Спенсер приводит пример формирования человеческого языка и указывает на бедность языка у диких народов, у которых число слов ограничивается только необходимейшими вещами. Это справедливо и показывает действительно, что опыт развивал язык человека, но вовсе не показывает того, чтобы все эти опыты производились бес-

сознательно. Бессознательный опыт есть, по нашему мнению, логическая бессмыслица. Сознание было, но только в конкретной форме одного опыта, потом оно обобщилось, и вышла грамматика; потом обобщились грамматики и вышли законы грамматики, потом обобщились законы мышления во многих предметах, и вышла логика. Но это вовсе не значит, чтобы человек и на первой ступени не сознавал этих обобщенных законов мышления. Он сознавал их, но только в конкретной форме, и выражал в этой конкретной форме. Явилась потребность выразить их в абстрактной форме логики – он выразил их и так: вот и вся разница.

Признав также положение перехода метод из бессознательного употребления в сознательное выражение, Спенсер ищет методы, по которой формируются человеком методы, или методу метод. Замечательно, как Спенсер, начав совсем не с того, с чего начал Гегель, приходит как раз к тому же вопросу, к которому приходит и Гегель в предисловии к своей «Логике».

Для этой цели Спенсер рассматривает, как делались людьми методы. Он полагает, что посредством обобщения, а всякое обобщение вначале есть гипотеза; следовательно, всякая метода начинается с гипотезы. «Отыскивая закон какого-нибудь класса явлений, – говорит он, – необходимо сделать предположение относительно его, и потом уже собирать доказательства для утверждения истины, или не истины предположения»[1].

Признав гипотезу за начало всякой методы, Спенсер ищет, как делаются лучшие, вероятнейшие гипотезы, и находит, что они делаются посредством обобщения. Чем общее гипотеза, тем она вернее, и особенность, свойственная наиболее различным предметам, есть наиболее фундаментальная, основная особенность. Замечательно, что Гегель именно этим же путем достиг до понятия бытия и небытия и их примирения в Werden.

[1] Spencer, p. 344.

Вот почему, по мнению Спенсера, для постройки наиболее фундаментальной гипотезы мы должны идти следующим путем: отыскав общее одной группе явлений, брать другую, у которой о первой нет никакой вероятной связи, и искать между ними сходства и во всяком случае сравнивать явления наиболее противоположные.

Заметим между прочим, что, избирая этот путь, Спенсер сам себе противоречит: он берет такой путь, которым вовсе не шло человечество, хотя и говорит, что мы сознаем те пути, по которым люди прежде шли бессознательно.

Приняв такую необыкновенную методу, Спенсер прежде всего обращается к душевной и телесной жизни и говорит: «Хотя мы смотрим на душевную и телесную жизнь как на различные, однако нужно только несколько подняться над обыкновенным взглядом, чтобы видеть, что это только подразделения жизни вообще и что между душевной и телесной жизнью нельзя провести никакой демаркационной линии, разве только произвольно»[I].

Это единение телесной и душевной жизни Спенсер основывает на постепенности явлений. «Если, – говорит он, – от человека ученого, строящего свои изыскания на полном понимании метод, им употребляемых, мы спустимся к человеку обыкновенного воспитания, который рассуждает хорошо и понятно, но сам не зная как, и потом опять ступенью ниже, к крестьянину, высшие обобщения которого не обширнее местных потребностей; если мы спустимся еще ступенью пониже к дикарю, которого способность считать не превышает способности собаки; если потом возьмем высшее четвероногое, действия которого почти так же разумны, как действия школьника, и язык которого, непонятный для нас, более или менее понятен для животных того же рода...»

...Вы так и ждете, что, сравнивая низшего человека с высшим животным, Спенсер найдет различие в том, что из

[I] Spencer, p. 349.

низшего человека может выработаться высший человек, а из высшего животного не может выработаться низшего человека; но Спенсер пропускает это различие, которое противоречило бы его миросозерцанию, и идет спокойно далее, как будто этого противоречия не существует.

«Если, – продолжает он, – от умнейших животных четвероногих мы дойдем до таких животных, которые не представляют способности сообразовать свои действия со специальными условиями и которые руководятся так называемым инстинктом, если от высших инстинктов, сложная комбинация действий которых производится сложной комбинацией стимулов, мы будем спускаться до животных, в которых так называемые стимулы и происходящие от них действия все менее и менее сложны; если дойдем до рефлективного действия, в котором простое действие следует за простым стимулом, и, оставив животных, в которых есть ирритация нерва и сокращение мускулов, спустимся до животных, лишенных нервной и мускульной системы, и откроем, что в них раздражаемость и сократимость проявляются в той же самой ткани, которая исполняет процессы питания (ассимиляции), отделения, дыхания и воспроизведения; если, наконец, мы заметим, что каждый из фазисов интеллигенции[I] переходит в следующий посредством такого же множества видоизменений, и видоизменений таких мелких, что их невозможно перечислить и описать, – то мы должны прийти к факту, что нет определенной линии раздела между явлениями души и явлениями жизненности вообще»[II].

Установив такую градацию, Спенсер пускается отыскивать общее для всех этих проявлений жизни, предполагая, что если он найдет такую общую характеристику,

I Интеллигенция у Спенсера есть собирательное имя для всех душевных явлений; слово «душа» он почти не употребляет, хотя и вынужден часто употреблять слово «душевный» – до того испорчен язык идеалистическими заблуждениями человечества.

II Ibid., p. 349, 330.

то из этой характеристики выйдет определение, что такое жизнь вообще. Здесь начинается его замечательная попытка найти с реальной точки зрения[I], не употребляя уже прежних устаревших понятий – идеи, органа и силы, – что такое жизнь и чем отличаются органические существа от неорганических.

Разобрав критически некоторые прежние определения жизни, он наконец дает свое и говорит: «Жизнь есть определенная комбинация разнородных перемен, как одновременных, так и последовательных» («Life is the definite combination of heterogeneous changes both simultaneous and successives»).

Но замечательно, что, дав это определение, Спенсер вынужден тут же сознаться, что под это определение подходит и горный ледник.

«Ледник, – говорит Спенсер, – может быть приведен в пример, как явление, представляющее почти столько же комбинаций в своих переменах, как и растение низшей организации. Он находится в постоянном процессе роста и убыли; он движется, и движения его непосредственно зависят от таяния; он испускает потоки воды, которые вместе с его движениями подчиняются ежегодным переменам. В продолжение лета его поверхность попеременно оттаивает и замерзает, и от этих оттаиваний зависят все вариации в его движениях и испускании воды. Таким образом, мы видим в леднике: рост, убыль, перемену температуры, перемену состава, изменение в быстроте движений, перемену в извержениях – и все это идет во взаимной зависимости: о леднике, следовательно, можно сказать то же, что и о животном, что беспрестанные уподобления и выделения (integration and desintegration) переменяют совершенно его субстанцию, не нарушая его индивидуальности»[II].

[I] Ibid., p. 333–363.

[II] Ibid., p. 361.

Что же? Почему же Спенсер не признает ледника за организм и жизнь ледника за жизнь органическую? Вместо того чтобы идти далее, он должен бы показать нам прежде, почему он удерживает свое определение жизни, и в то же время не признает ледника живым. Разве он не знает, что в законах природы нет исключений? Может быть, отыскивая отличие ледника в его физико-механической жизни от существ, живущих жизнью органической, Спенсер и нашел бы то, чего ищет, – определение органической жизни. Без сомнения, эта попытка и была им сделана; но так как здесь беспрестанно он натыкался на: «идею», «орган», «силу» – слова, вышедшие из моды, и так как его задача была избегнуть этих слов во что бы то ни стало, то он и не мог отличить ледника от организма. Да и он ли один? Нет, все материалистическое миросозерцание, разорвавшее всякую связь с прежними воззрениями, не отличит ледника от организма. Если материалисты логичны, то они должны признать ледник за организм. Почему же они этого не делают? Потому, что в них живо человеческое чувство истины, которое не могло быть вырвано крайностями узкой теории.

Признавая неточность своего определения, Спенсер говорит, что «ни в своих одновременных, ни в последовательных переменах неживые тела не представляют такой определенности комбинаций, какой отличаются тела живые, и так как именно увеличением этого свойства (определенности в сложных переменах) отличается высшая жизненность от низшей жизненности, то и следует вообще ею отличать жизненность от неорганических процессов».

Выше, как мы видели, Спенсер показывает постепенность в явлениях органической природы для того, чтобы соединить их в одну группу и показать, что между жизнью человека, животного и растения нет никакой существенной разницы и нельзя провести демаркационной линии; здесь же, наоборот, он степенью определенности комбинации

различает неорганическую природу от органической. Следовательно, в одном случае *степень у Спенсера служит средством различия*, а в другом – средством соединения: это значит мерить не одной мерой.

Но взглянем на самое определение Спенсера.

1) Прежде всего кидается в глаза, что под именем жизни он разумеет отношение, математическую формулу, нечто существующее только в абстракте. Где же он доказал причину существования такого отношения? Где же он показал, что как только установляется такое отношение между неорганическими элементами природы, так и начинается явление жизни? Вот у ледника есть такие отношения, а жизнь не начинается, физиологи, принимающие определение жизни, выражаемое Льюисом или Спенсером, более идеалисты, чем прежние физиологи, признававшие жизненную силу. Там предполагалось, по крайней мере, что-нибудь кроме идеи; здесь же чистая идея – математическое отношение. Вот почему первая гипотеза вероятнее для воображения, чем вторая, показывающая нам идею, беспричинно превращающуюся в факт.

2) Слова «определенная комбинация», да еще и с определенным членом: «the definite combination» вместо: «a definite combination»[1] показывают нам только забавное усилие обойтись без вышедшего из моды слова – «идея», хотя эта усиленная определенность не что иное, как та же старая, прежняя идея, по которой совершаются в организмах разнородные изменения не как попало, а определяясь в своем порядке стремлением к результату, которого они достигают. Но философу-материалисту нужно было выкинуть слова «идея», «цель», «сила», и вот у него родилось это определение жизни, отвергаемое логикой, и отвергаемое фактами тех же естественных наук.

В следующих главах Спенсер отыскивает отношение между жизнью и тем, что ее окружает; то есть, признав

[1] Ibid., p. 363.

жизнь за отношение, он отыскивает отношение отношения к отношениям... Так-то улетучивается материализм в самые неуловимые умосозерцания гегелизма.

«Есть, – говорит Спенсер, – неизменно и необходимо – известное соотношение между жизненными функциями каждого организма и условиями, в которые он поставлен»; и потому он так дополняет свое определение жизни: «Жизнь есть определенная комбинация разнородных перемен, одновременных и последовательных в их соотношении с внешними сосуществованиями и последствиями (coexistences and sequences) – то есть явлениями, окружающими организм в пространстве одновременно, и явлениями, появляющимися (одно за другим) в течение времени»[I].

Но так как такое отношение внутренних процессов существа к внешним окружающим его явлениям есть и в неорганических существах, то Спенсер говорит, что в подобных явлениях неорганической природы мы не замечаем связи между переменами и сохранением вещи, которая подвергается этим переменам; в жизненных же переменах связь эта ясно видна. Так, растение, для которого необходим свет, наклоняется в ту сторону, где больше света, и т.п.

Это явление могло бы остановить Спенсера и показать ему, что кроме соотношений есть какая-то цель в этих соотношениях и, следовательно, что эти соотношения не случайны, и если произошли вследствие физической необходимости, то сама эта необходимость такова, что удовлетворяет идее существования жизни. Но это помешало бы ему достичь предположенной цели; а потому он идет далее и показывает нам известную необходимость питания для каждого органического существа.

По своему обыкновению, он берет самые низшие органические существа и показывает, что для того, «чтобы жизненные перемены могли происходить, необходимо, чтобы существо самое простое, состоящее из одной клеточки,

[I] Ibid., p 365.

помещено было в такую среду, которая заключала бы в себе элементы, необходимые для таких перемен»[I].

Кто же этого не знает? Но кто же знает, как появляются органические существа в тех элементах, которые им необходимы? Невозможность рождения организмов без зародыша, кажется, достаточно доказана наукой, чтобы об этом нужно было распространяться. Но достаточно ли одной возможности соотношений, которые мы замечаем между простейшим организмом и окружающей его средой, чтобы органическая жизнь началась, сделалась действительностью?

Здесь мы видим новый пример, как материализм, желая выйти из состояния фразерства, в котором он пребывает у Фогта, Молешотта и К°, и построиться в логические формы, невольно увлекается в трансцендентальнейший гегелевский идеализм, который говорит: «Что возможно – то необходимо, а что необходимо – то действительно». Здесь мы видим то же самое: малейшая замеченная возможность в идее сейчас перескакивает в действительность.

Теперь задача для Спенсера упрощается: ему следует только показать перемену в явлениях, окружающих организм, и из нее уже прямо вывести необходимость перемены в устройстве организма. Начиная по своей методе с явлений простейших, он мало-помалу доходит до того, что ставит в тот же ряд явлений и умственные процессы, которыми мореплаватель рассчитывает свое положение на море, и т.п. Конечно, и здесь есть соотношение внутренних процессов с внешними обстоятельствами, и Спенсер прав, присоединяя к своему определению жизни слова: «постоянное приноровление внутренних отношений к внешним».

Но что же такое приноравливаться в организме к внешним отношениям? К чему привязано это свойство приноравливания? Если нет силы без материи, то и подавно нет силы без субстрата. Если же жизнь есть только отношение, то и это свойство приноравливания будет принадлежать отно-

I Ibid., p 365.

шению, и таким образом мы получим отношение, имеющее свойство приноравливаться к внешним отношениям, или ту же *самую из себя самой развивающуюся идею Гегеля*.

Далее Спенсер показывает, что степень жизни зависит от степени усложнения отношений. Жизненный процесс, происходящий в растении, показывает только приноравливание к элементам, окружающим его корни, кору, листья, и разнообразится с вариациями, производимыми в этих элементах солнцем. Жизнь червяка состоит из действий, имеющих отношение почти исключительно к осязаемым свойствам окружающих вещей. Жизнь птицы соответствует уже громадному числу сосуществований и последовательных перемен в окружающем, распознаваемых зрением, слухом и другими внутренними комбинациями, и так далее до человека.

При этом Спенсер замечает, что чем разнообразнее внутренние отношения, могущие соответствовать внешним переменам, тем и жизнь продолжительнее. Этому противоречат, правда, такие существа, как дерево или черепаха; но у Спенсера готов ответ, что дерево защищается-де своим стволом, а черепаха – твердым щитом!

«Смерть организма – продолжает Спенсер, – наступает тогда, когда внутренние его соотношения не могут более соответствовать внешним; но если бы организм мог приноравливаться ко всем возможным переменам во внешнем мире, то из этого возникло бы вечное сосуществование и абсолютное знание»[I].

Мечта о том, что наука доставит человеку вечную жизнь, не раз уже мелькала у новых материалистов. Так, например, в известном сочинении Ренана.

Замечательно также, что материализм в своих мечтах приходит к возможности существа, могущего приноровиться по своему всезнанию ко всем возможным переменам в мире, то есть почти к возможности божества.

I Ibid., p. 383.

Затем Спенсер обращается к таким организмам, которые могут приноровляться к сосуществованиям, а не к переменам во времени, и гибнут при всякой перемене. Таковы Protococeus nivalis– красный снежный гриб, и из животных Gregarina. Protococeus, говорит Спенсер, не может приладиться к новым состояниям в своей среде и гибнет при наступлении перемен в этой среде: снег тает, и грибок исчезает. То же самое делается с грегариной – одноклеточным созданием, обитающим во внутренностях некоторых насекомых.

Но вот в чем вопрос: грегарину естествоиспытатели, вероятно, потому назвали животным, что эта клеточка обнаруживает движения вследствие ощущения. Спрашивается, зачем ей чувствительность и движение, если она, так же как и Protococeus, не может приладиться ни к каким переменам в окружающей среде? Таким образом, мы видим в этом микроскопическом животном лишнее отношение, не соответствующее отношениям внешним; а в философии Спенсера – новое противоречие. Он, как увидим мы дальше, везде доказывает, что чувство и движение суть только новые средства к сохранению и продолжению жизни организма; а тут на первой же ступени своего анализа противоречит сам себе.

В следующей главе Спенсер рассматривает разнообразные отношения жизни к окружающей ее среде.

Мы видели, говорит он, низшую жизнь, продолжающуюся только до тех пор, пока все окружающее ее остается неизменным. Следующую ступень жизни занимают организмы, обнаруживающие соотношения с самыми общими переменами в окружающей среде: таково растительное царство[I]. Это перемены в количестве света и тепла: они не только самые общие и совершаются с большою регулярностью во времени, но и обнаруживают влияние на всю массу среды, которой окружен организм. Вслед-

[I] Ibidem, p. 390–391.

ствие своей периодичности и всеобщности, а равно и сравнительной медленности, перемены эти производят только ту небольшую степень разнообразия в окружающем, которой соответствует небольшая степень разнообразия видимых перемен в жизни растения. Но в растении нет соотношения к механическим действиям в окружающей его среде: оно не может защищаться от червяка, грызущего его корень, или от травоядного, обрывающего его листья. Кроме того, перемены в растении соответствуют только таким переменам в среде, его окружающей, которые непосредственно его касаются.

Таким образом, степень развития жизни соответствует степени усложненности внутренних перемен в организме, дающей организму возможность противодействовать усложненности внешних перемен и защищать жизнь свою, т.е. степенью возможности самосохранения измеряется степень развития жизни. Под это подводит Спенсер и умственную деятельность человека, видя в ней только средство самосохранения и забывая множество явлений в человеческой жизни, которые прямо противоречат этому взгляду, забывая искусство, а отчасти и науку, которые часто не имеют никакой практической цели, а равно забывая и те явления, когда человек прямо действует на сокращение своей жизни, чтобы удовлетворить другим своим стремлениям, или даже сознательно жертвует ею, или, наконец, отказывается от нее добровольно – чего бы он не сделал, если бы самосохранение было основой всех его действий.

Всю группу внешних чувств Спенсер подводит под идею расширения отношений в пространстве. Растение со своими внутренними отношениями соответствует только тем переменам во внешней их среде, которые непосредственно их касаются. Животное соответствует и тем переменам, которые находятся от него на большем или меньшем расстоянии. Этот прогресс расширения отношений в про-

странстве идет вместе с развитием обоняния, зрения и слуха, а потом и высших способностей[I].

Об осязании не упоминает Спенсер потому, что принимает вместе с Демокритом все чувства за измененное осязание. О вкусе не говорит потому, что принимает его за переходную ступень между обонянием и осязанием. В этой главе есть очень много верных, остроумных заметок, и мы воспользуемся многими из них, говоря специально о внешних чувствах. Мы не видим только, каким образом из питания растений может возникнуть осязание. Мы понимаем очень хорошо, что химический процесс, совершающийся при питании в ткани микроскопической амебы, может быть ощущаем, но понимаем так же хорошо, что он может быть и не ощущаем, как не ощущаем мы многих химических процессов, совершающихся в нашем организме, как не ощущает их и растительная клеточка, в ткани которой происходит точно такой же процесс питания, как и в ткани амебы. Растения также выбирают пищу, которая им нужна, и для этого они не нуждаются в ощущении.

«Ясно, – говорит Спенсер, – что осязание, рассматриваемое как физиологический акт, есть только видоизмененное уподобление (питание)»[II].

Нет, вовсе не ясно: мы видим только то, что процесс уподобления совершается в растениях и не ощущается ими; а совершаясь в животных, сопровождается ощущением, если уж принять, что низшие породы животных ощущают только процесс уподобления.

Желая вывести чувство зрения таким же незаметным образом из растительных процессов, Спенсер указывает на изыскания профессора Шульце[25], который открыл тождество между хлорофиллом растений, подверженным, как известно, химическому действию света, и подкрашивающим веществом гидр, турбелларий и многих

[I] Ibid., p. 394.

[II] Ibid., p. 399.

других инфузорий, заметив при этом, что гидры обыкновенно избегают света и прячутся в угол сосуда. Из этого, по мнению Спенсера, прямо выходит, что чувствительность к свету, обнаруживаемая гидрами, происходит от действия света на содержащийся в них хлорофилл, и что, следовательно, способность, которой обладают первоначальные ткани, отличать свет от темноты, способность, составляющая зародыш способности зрения, есть только результат видоизменения, производимого светом в общей жизненной деятельности. Вероятность этой гипотезы подтверждается еще тем, что наше тело удерживает физиологическую чувствительность к свету, который производит действие на нашу кожу, изменяя ее питание, отчего она темнеет[I].

Но не наоборот ли? Не чувствуя, как у нас делается загар, мы имеем прямое указание на то, что химическое действие света на организм может происходить без ощущений и что из химического влияния света на растительные процессы, как его ни переворачивай, ощущения никак не выйдет. Да и зачем оно? И без него влияние произойдет. Это было бы только ненужное усложнение внутренних отношений, не соответствующее отношениям внешним, была бы невозможная, по Спенсеру, ошибка природы.

Точно так же несправедливо замечание Спенсера и о слухе. Конечно, сотрясение воздуха действует на кожу, на нервы осязания, но ведь мы ощущаем кожей сотрясение воздуха, а не звуки.

«Все, что передает нам зрительный нерв, – говорит Гельмгольц, – передает нам в форме светового ощущения, будет ли то солнечный луч, или удар по глазу, или электрический ток в глазу. Тот же самый солнечный луч, который мы называем светом, когда он падает в глаз, называем его теплом, когда он действует на кожу»[II].

[I] Ibid., p. 401.

[II] Wissenschaftliche Vorlage, von Helmholtz. S. 49.

Далее Спенсер доказывает, что с развитием чувств расширяется возможность в организме видоизменять свои внутренние отношения соответственно переменам, совершающимся в пространстве, отстоящим от организма все дальше и дальше. Он не замечает только, что и тут противоречит сам себе, потому что, собственно говоря, такая перемена во внешнем для нас мире, которая не касается организма непосредственно, не может иметь на организм никакого влияния. Дрожание светового эфира так же непосредственно касается органа зрения, как и влага, наполняющая воздух, касается листа или пор растения. Следовательно, отдаленностью ощущаемых перемен нельзя установить различия между растениями и животными и различия в совершенстве животных организмов.

Далее Спенсер, как и вообще материализм, впадает в другое противоречие. Он, конечно, ставит совершенство психических отправлений животного в непосредственной зависимости от совершенства внешних чувств; но тут же должен согласиться, что у человека внешние чувства развиты гораздо менее, чем у многих других животных[I]. «Но человек, – говорит Спенсер, – употребляя более непрямые средства, так приноровляет внутренние отношения к внешним, что такого приноровления не могут достигнуть другие животные. Эти средства приноровления суть географические карты, хронометры, телескоп» и т.п.

Странная ошибка! Но разве для того, чтобы достичь этих побочных средств, если все достигается одними внешними чувствами, разве человеку не нужны были более тонкие чувства сравнительно с животными? Если же этих чувств нет, то, значит, человек достигал этих усовершенствований своих чувств чем-нибудь другим, а не внешними чувствами.

Показав развитие жизненных отношений в приноровлении к переменам в пространстве, Спенсер переходит к

[I] Spencer, p. 409.

развитию отношений жизни сообразно с переменами во времени и показывает, как человек с помощью науки бесконечно расширил эти отношения, предсказывая появление кометы за несколько тысячелетий. Но во всем этом мы не видим ничего, кроме панегирика человеческому уму.

Затем Спенсер переходит к постепенной специализации отношений.

Амеба, говорит он, не нуждается в особенном пищеварительном органе: она свертывается и обнимает свою пищу, которая всасывается в нее через кожу. Но и она уже должна различать твердое вещество от жидкого и таким образом специализировать свои отношения[I].

Но как только кожа и желудок являются отдельными органами, как только появляется возможность отличать не только твердое вещество от жидкого, но и различные роды вещества, то специализация идет все дальше и дальше. «Основной атрибут материи есть сопротивление, и основным чувством является способность отвечать сопротивлению (осязание). Но вместе с этим атрибутом сопротивления являются многие другие атрибуты, отличающие один класс тел от другого, а в соответствии с ними и в организме постепенно возникают способности отвечать этим другим атрибутам, – способности, дающие организму возможность прилаживать свои внутренние отношения к большему числу внешних отношений и, таким образом, возрастает специализация отношении»[II].

Природа является у Спенсера какой-то волшебницей, которая не только с любовью отыскивает в мире разные отношения и переходит от простых к самым сложным, но и находит средства приноравливаться к ним в организмах. Это приноравливание выражается не только в том, что основная раздражительность дает начало различным

[I] Ibidem, p. 424.

[II] Ibidem, p. 425.

чувствам, но в ней же причина усовершенствования в прогрессе каждого чувства.

Что чувство может развиваться от упражнения, а упражнение чувств у животных единственно происходит от потребности питаться и сохранять свою жизнь, и что, таким образом, организм может приспособляться к роду жизни, – это факт, известный давно и во всей обширности развиваемый Дарвином. Но чтобы потребность зрения могла вызвать зрение там, где его не было, на это наука не представила еще никаких доказательств. Зрение может усиливаться и орган зрения развиваться последовательно во многих поколениях животных, но это только при том условии, чтобы был орган зрения, хотя в зародышном состоянии; где же органа зрения нет, там зрение от упражнения и возникнуть не может по той простой причине, что упражняться нечему. Странно, как материализм упускал из виду такое простое умозаключение.

Правда, Спенсер намекает на то, что животное без органа зрения подвергается влиянию света и, следовательно, может отличать свет от темноты. Но если слепой чувствует влияние света на руку, то ведь это осязание, а не зрение. Правда и то, что осязание может несколько заменить зрение; но все же оно останется осязанием, если нет такого органа, который бы приходил в разнообразную вибрацию, смотря по разнообразию вибрации светового эфира.

Покончив так с возникновением чувств из растительных процессов, Спенсер приступает к решению главнейшей своей задачи – к объяснению такого же возникновения и развития умственных процессов.

«Организм, – говорит он, – не только соответствует специальности внешних явлений, но может и обобщать эти специальные явления»[1]. Но тут, как нам кажется, Спенсер более, чем где-нибудь, впадает в противоречие с самим собой.

[1] Ibidem, p. 438.

В мире все явления распадаются в единичности, и общих явлений, соответствующих нашим понятиям, нет и быть не может: нет дерева вообще или животного вообще и т.д.; следовательно, в этом случае внешние предметы вызывают в нас такие психические явления, которым нет ответа во внешнем мире. Что же тут делать с материалистическим определением жизни как внутренних отношений организма, вызванных влиянием внешних отношении мира? Критическое положение! И любопытно следить, как автор пытается выскользнуть из него.

«Начертить постепенный рост общностей (то есть понятий), – говорит Спенсер, – начиная с низших и доходя до высших форм жизни – как это мы делали для всех прежних перемен, – чрезвычайно трудно, если не невозможно, потому что по натуре своей этот вид отношений таков, что не проявляется в ясных несложных формах. Расширение отношений в пространстве и времени, точно так же как и их возрастание в специальности, показывается опытным путем. Но внутреннее отношение, идущее в параллель к внешнему отношению, которое есть более или менее абстракт (Более или менее! Как будто Спенсер видел во внешнем мире что-нибудь более или менее похожее на понятие!), отношение, которое не принадлежит к определенному классу вещей, не имеет своего особенного конкретного воплощения, – такое отношение не может быть ясно выражено в поступке. Не давая начала специальным актам, но служа только к тому, чтобы видоизменять акты, имеющие другое происхождение, – это отношение может быть только раскрыто анализом тех отношений, которые им видоизменяются»[I].

Нет! Эти обобщающие внутренние отношения жизни могут быть выражены и выражаются внешним образом, и именно выражаются в слове. Все слова суть только обобщения единичных явлений, а для самых единичных явлений у нас нет слова. Если мы хотим означить единичное

[I] Ibidem, p. 430.

явление, то говорим, например, вот именно это дерево, то есть говорим самую общую фразу, которая относится к всевозможным деревьям, так что для указания единичностей нам остается или взять их рукой, или указать на них пальцем, как это заметил еще Гегель в своей «Феноменологии духа». Следовательно, Спенсер неправ, говоря, что процесс обобщения не может выразиться внешним образом. Понятно, однако, почему Спенсер не захотел вспомнить этого общеизвестного факта: факт этот положил бы демаркационную линию между человеком и животным, а этого-то и не желает материализм, стремящийся все связать в один незаметный процесс перехода самых простых физических явлении в высшие психические.

«Прежде чем две фундаментальные особенности, – говорит Спенсер, – которые находятся вместе, при всем разнообразии роста, формы, движения, могут установиться в постоянное отношение сосуществования, требуется, чтобы организм имел способность отождествлять эти особенности и отделять их от случайных признаков»[I]. То есть, другими словами: прежде чем соединять признаки в понятия, нужно иметь способность отделять признаки от предмета, отвлекать их.

Чтобы показать, почему именно у человека в особенности развивается эта способность отвлечения признаков и образования понятии из отвлеченных признаков, а вместе с тем не оторвать человека от других животных, Спенсер доказывает, что развитие отношений обобщения может начаться только тогда, когда специализация их дойдет до высших своих пределов.

«Ясно, – говорит он, – что чем более возрастает разнообразие и специальность групп признаков, тем чаще может быть дизассоциация (отделение) каждого особенного признака от других. Форма, цвет, величина и т.д. находятся во всех комбинациях – но вот два рода животных сходны во

I Ibidem, p. 440.

всем, кроме цвета, а у других двух животных все сходно, и цвет, так что они различаются только ростом; признак A встречается с признаками B, C и D, потом с признаками G, F, H, потом с признаками E, G, B – тогда должно случиться, что через умножение опытов, впечатления, производимые этими признаками на организм, будут постепенно разобщаться и сделаются такими же независимыми в организме, как признаки в окружающих явлениях. Таким образом, может возникнуть способность распознавать признаки сами в себе, отделяя их от единичных явлений».

Самая обыкновенная уловка материализма! Наука, например, доказывает, что земной шар был когда-то в таком раскаленном состоянии, что гранит являлся в виде газа, и тогда, следовательно, существование органических зародышей немыслимо. Та же наука доказывает, что ни один организм не появляется без зародыша. Что же делать материализму с этими двумя фактами, когда ему хочется показать самостоятельное появление организма на земном шаре? Громоздить века на века, пока не закружится в голове, и призвать на помощь случай. Мало ли каких случаев могло быть в продолжение бесчисленных веков! То же самое видим мы и здесь, опыт громоздится на опыт, и на конце выскакивает на сцену случай – и из бесчисленного числа до крайности специализированных отношений появляется обобщенное понятие. Это не более как психический или, лучше, ораторский фокус: множить что-нибудь до головокружения и из этого психического хаоса вытащить требуемую мысль.

Но попробуем осветить этот риторический хаос, и, может быть, мы увидим в нем отсутствие логики.

В о-п е р в ы х, Спенсер ставит появление понятий в зависимости от крайней специализации ощущений; но самую же степень специализации он поставил выше в зависимость от совершенства органов ощущения. Но так как органы чувств, по его же мнению, у животных развиты лучше, чем у человека, то, следовательно, животные и скорее и

далее, чем человек, должны были бы развить специализацию чувств. Отсюда прямой вывод, что животные скорее и полнее людей должны были достичь обобщения понятий, а следовательно, способности слова, науки и искусства, которые своим появлением более всего обязаны способности обобщения. А не сам ли Спенсер говорит, что у животных способность обобщения проявляется весьма слабо, и то только в высших породах?

Во-вторых, из специализации ощущений, как ее ни развивай, никак не выйдет обобщения, если в организме нет способности обобщения. Наоборот, самое развитие специализации находится в зависимости от способности обобщения. Ботаник именно потому так специализирует растения, что имеет возможность обобщать их: без способности обобщения человек не мог бы заметить и тысячной доли растений, насчитываемых теперь ботаникой.

В-третьих. На случай можно, конечно, сваливать все, но кроме случая (и в чем мог состоять этот случай?!) надобна еще способность воспользоваться случаем. Те же случаи, без сомнения, те же бесчисленные опыты представлялись и животным, почему же они не воспользовались этими случаями и не проложили себе дороги обобщений, понятий – дороги, ведущей к созданию языка, науки и искусства?

Способность обобщения, как признает и Спенсер, основывается на способности отвлечения признаков от единичного явления. Но на чем же основывается самая эта способность отвлечения признаков и, следовательно, создание понятий? На чем основывается возможность появления у человека таких понятий, как, например, рост, цвет, движение и т.п., а вследствие того и создание слова, как выражающего всегда или отвлеченный уже признак: красный, сладкий, сильный, или соединение отвлеченных признаков в одно отвлеченное понятие: дерево, зверь, лист и т.п.? Эта способность, как мы думаем, основывается

единственно на человеческой способности самонаблюдения. Только обращая внимание на свой мысленный процесс, человек мог создать отвлеченное понятие и вместе с тем слово, так как в формации слова мы видим формацию отвлеченных понятии.

Нет сомнения, что слово есть произведение общежития: человек, выросший в одиночку, останется немым, как зверь, только неопределенными звуками выражая чувства боли, голода и т.п. Если же человек захочет выразить другому то, что совершается у него в душе, то должен обратить внимание на самый процесс этого совершения и найти средства какими-нибудь знаками или звуками возбудить тот же самый процесс в душе слушателя. Из этого стремления и рождаются слова языка. Мы, конечно, не знаем, как родились первые слова; но можем по аналогии судить об этом, замечая, как рождаются последующие. Если человек, как мы уже говорили выше, видит новое явление и хочет другому выразить то, что он видел, то он обратит внимание на впечатление, произведенное в нем самом этим новым явлением, и на то соотношение, в которое вступило в его уме это новое явление с прежними, общими и ему, и слушателю. Таким образом, является потребность обобщения явлений, а вместе с тем и возможность обобщения, а вместе с тем и самое обобщение, то есть понятие и его представитель – слово. Попробуйте рассказать другому о новом явлении – и вы создадите новое понятие, а может быть, придумаете и новое слово.

Вот почему все слова языка находятся между собой в таком соотношении, в каком для нашего сознания находятся явления в мире, и если бы мы могли вполне проследить историю языка в человечестве, то мы проследили бы историю образования понятий, историю отвлечений признаков и их обобщений в понятия.

Имеют ли животные эту способность самонаблюдения – это, конечно, узнать невозможно; но если бы они

ее имели, то создали бы язык, потому что способность к членораздельным звукам, приписываемая обыкновенно людям, есть пустое преимущество, которое действительно уже могло развиться от усилий и упражнений. Попугай производит же членораздельные звуки; у дикаря эта способность очень слаба; даже у образованных народов учение и упражнение имеют ясное влияние на усиление способности к членораздельным звукам. Сообразив все это, мы, кажется, можем прийти к заключению, что первые люди едва ли были способнее животных к членораздельным звукам. Если уж какая-нибудь способность может разрабатываться, то, конечно, более всего способность к членораздельным звукам. Что членораздельность есть не более как привычка, это ясно видно при учении глухонемых. Они сначала испускают звуки совершенно животные, но потом мало-помалу приучаются к членораздельности. Мнение же некоторых естествоиспытателей[I], что у животных есть дар слова, показывает только, что эти естествоиспытатели не понимают, что такое дар слова. Если бы у животных был язык, то мы могли бы выучиться этому языку, как выучиваемся языку дикарей, потому что язык есть обобщение явлений, а обобщение может быть только одно и, следовательно, общее и для человека и для животного.

Способность самонаблюдения, или, иначе, самосознание, находит себе прямое выражение в слове, и где мы не находим такого выражения, там не имеем никакой причины предполагать и самосознания. Но, конечно, признание такого отличия человека от животных – отличия, подтверждаемого фактами вроде слова, науки и искусства, не годится для материалистической философии.

Читая книги, подобные Спенсеровой, где подбираются отдаленнейшие аналогии, ведущие автора к цели, и пропускаются вопиющие противоречия, из которых одного довольно, чтобы остановить его на полдороге, невольно

[I] Например, Фогта.

приходит в голову: неужели это наука? Едва ли! Это скорее искусство, как его определяет Джон-Стюарт Милль, то есть более или менее искусный подбор фактов для известной практической цели[I]. Это, если хотите, педагогические сочинения, имеющие целью не познакомить человека с наукой, а воспитать его в идеях материализма.

Из этого разбора положений Спенсера можно уже заключить, до какой степени он вправе был сделать такой окончательный вывод: интеллигенция не имеет никаких определенных ступеней и не состоит из независимых способностей, но ее высшие проявления суть только следствия компликаций, возникающих незаметными ступенями из простейших элементов. Так как каждая форма интеллигенции есть в сущности приноровление внутренних отношений к внешним, а эти внешние отношения возрастают в числе, сложности и разнообразии по ступеням, которые не могут быть замечены, то и нельзя провести действительного разграничения между последовательными фазисами интеллекции. Нельзя ни в пространстве, ни во времени означить границы, до которой достигает одна душевная способность, и с которой должна начаться другая, так что названия: инстинкт, рассудок, понимание, концепция, память, воображение, чувство, воля и пр., обыкновенно употребляемые в психологиях, имеют только поверхностную справедливость, и все они сходятся, как ветви одного ствола, который есть приноровление внешних отношений к внутренним[II].

Если бы это даже было так, как утверждает Спенсер (а мы видели, что это не так), то показывало бы только недостаточность науки, не умевшей открыть точной причины того различия в душевных явлениях, которое представляет нам природа в организмах, имеющих душевную жизнь. Если мы не сумели открыть причины, дающей такое направление душевным способностям человека, кото-

[I] Mill›s, Logik, t. II, p. 546.

[II] Spencer, p. 486.

рого не имеют животные; если мы не умели открыть причины развития человека, породившей и слово и науку, то это еще но значит, чтобы мы должны были сознательно смешивать все душевные явления в одну группу и сказать, что «одно явление так незаметно переходит в другое, что между ними нельзя провести границы». Каждое возвышение душевных явлений на новую ступень, без сомнения, имеет, как и все в мире, свою причину, и если мы не знаем причины этого явления, то тем не менее самое явление во всей своей особенности стоит перед нашими глазами. В новой науке нетрудно заметить направление все соединять и приводить к одному: электричество, свет, теплоту, магнетизм возводить к движению, в человеке отыскивать животное, в животном – растение, в растении отыскивать химическую и механическую комбинацию. Но это направление, как ни полезно оно оказалось для науки, все же есть одностороннее, временное ее направление. Если бы науке и действительно удалось все соединить в одно, то потом ей же придется также выводить различия и показать причину этих различий: отыскать в растении – растение, в животном – животное и в человеке – человека.

Вот и Спенсер, приняв все душевные способности за фазисы соотношений, общие и физиологии и психологии, тем не менее начинает отыскивать демаркационную линию между явлениями растительной и животной жизни и, окончив свой общий анализ жизненных явлений, переходит теперь к специальному анализу душевных явлений[I].

«Два больших класса жизненных явлений, из которых одним занимается физиология, а другим психология[II], различаются главным образом тем, что в первом из этих классов заключаются одновременные и последовательные пере-

---

[I] Ibidem, p. 488.

[II] Следовательно, по Спенсеру, психология должна быть одним из отделов физиологии. Он и не замечает, что способы исследования этих отдельных наук совершенно различны: у одной наблюдение, а у другой самонаблюдение.

мены, а в другом одни только последовательные[I]. С первого взгляда видно, что в жизни идут разом (синхронистически) пищеварение, кровообращение, отделения и т.д., идут в одно и то же время во взаимной зависимости, а действия, составляющие мысль, идут не вместе, а одно за другим, только последовательно».

Эту особенность психических явлений замечали, конечно, и старые психологи, но они объясняли ее единством сознания; Спенсер же, совершенно наоборот, хочет объяснить самое явление сознания той особенностью душевных явлении, что они идут одно за другим, а не вместе, и хочет доказать, что в жизненных явлениях сознательность пробуждается именно потому, что они идут в последовательном порядке.

Разве наука не открывает последовательного порядка в жизненных явлениях, не обнаруживающих сознания? Разве пища не последовательно проходит все фазисы своей переработки в тело? Если в теле происходит разом много процессов, то тем не менее всякий из этих процессов имеет последовательный порядок. Таким образом, в теле должно бы было разом быть множество сознаний, а если сознание только одно, то причина этого, я полагаю, та, что оно одно; а так как оно одно, то и процессы жизненные должны проходить сквозь него один за другим: не потому двери узки, что люди проходят сквозь них один за другим, а потому люди идут гуськом, что двери узки.

«Вначале, – говорит Спенсер, доказывая свое положение, – особенные виды перемен, образующих зародыш психической жизни, были, подобно переменам, из которых возникает жизнь физическая, как одновременны, так и последовательны, и только мало-помалу, неприметно (by slow steps) сделались они различаемы как только последовательные»[II].

I Ibidem, p. 495.

II Ibid., s. 492.

Желая показать эту постепенность, Спенсер пропускает животных низших порядков, у которых «отсутствие или зародышный» характер нервной системы мешает всякой общности впечатлений (?), и переходит прямо к животным лучистым (Radiata), которые могут быть разделены на части, так что каждая часть отдельно и самостоятельно отвечает впечатлениям, на нее производимым, а после отделения продолжает действовать самостоятельно. В членистых животных это рассеяние психической жизни может быть также подмечено. В известном насекомом, Mantis religiosa, замечается ясно отсутствие координации (согласования) движений. Если у этого насекомого отделить переднюю часть туловища с принадлежащими к ней членами, то задняя держится на своих четырех ногах, сопротивляется, если ее хотят опрокинуть, становится опять, если ее опрокинули, и, словом, показывает те же движения, какие показывала и тогда, когда животное было цело. Если отделить голову стоножки в то время, как она бежит, то тело будет продолжать двигаться, и т.д.

«Из всех этих фактов, – говорит Спенсер, – мы видим, что у этих членистых животных действия, принадлежащие к психическому отделу жизни, могут выполняться независимо и одновременно разными отрезками. В устройстве этих животных каждый такой сегмент снабжен отдельной ганглией и представляет в своих функциях особую нервную деятельность. Впечатление, производимое на каждую ногу поверхностью, до которой она дотрагивается, сообщается специальной ганглии этой ноги и отражается в мускуле, движущем ногу; и только в способности животного начать или остановить это автоматическое движение принимает участие главный центр. Даже в позвоночных животных уединение психических явлений в один последовательный ряд далеко не полно. Бо́льшая часть действий, кажущихся произвольными, автоматичны в сильной степени и могут быть выполняемы без сознания (without consciousness)».

Мы нарочно сделали такую длинную выписку из Спенсера, чтобы позволить ему самому себя опрокинуть.

Если он говорит, что множество автоматических действий совершаются в человеке без сознания, то почему же он предполагает, что те же самые действия в членистых или лучистых животных совершаются с сознанием? Мы, конечно, не можем знать, сознает ли отрывок Mantis religiosa движение, им выполняемое; но мы знаем хорошо, что наши собственные ноги могут двигаться без участия нашего сознания, как это доказывает и Спенсер. Но если труп можно двигать электрическим током, проходящим из гальванической батареи, то почему же нельзя точно так же, механически и не возбуждая сознания, двигать и ножку лягушки, возбуждая в ней прикосновением те электрические токи, которые открыла наука в нервах? Неужели же мы должны думать, что физик, возбуждая электричеством улыбку на лице мертвеца, заставляет его ощущать чувство удовольствия?

Мы уже довольно говорили выше о рефлексах, чтобы снова возвращаться к ним. Здесь же сделаем только следующую заметку: мы вообще не можем доказать, имеют ли животные сознание, подобное нашему, или нет, потому что все действия, которые выполняет животное, могут быть объяснены как бессознательные рефлексы. Не стремится ли сама современная наука именно к тому, чтобы показать ненужность сознания для всех возможных действий и доказать, что появление движений, считавшихся прежде произвольными, так же неизбежно следует за раздражением чувствующего (то есть принимающего раздражение) нерва, «как падение на землю всякого тела, оставленного без опоры, как взрыв пороха от огня, как деятельность всякой машины, когда она пущена в ход?»[I]. К чему же здесь сознание? Оно может сопровождать эти действия, может и не сопровождать их; во всяком случае,

[I] «Рефлексы головного мозга», статья проф. Сеченова, стр. 462.

оно совершенно лишнее. Следовательно, по действиям, выполняемым животными, мы никак не можем заключить, есть ли у них сознание или нет его. Сказать то же самое о себе мы никак не можем, потому что чувствуем, испытываем в самих себе сознание. Современный материализм именно стремится к тому, чтобы объяснить животных как автоматов; и если мы допустим, что наука достигла своей цели и доказала вполне автоматичность всех действий животного, то не видим причины, почему бы нам вместе с Декартом не признать животных автоматами, оставив сознание только человеку, так как в нем вследствие опыта нельзя отвергнуть этого процесса. Мы не говорим ни pro, ни contra этого мнения, а показываем только, как должна быть безуспешна попытка всякого психолога, который начнет изучать проявления сознания не в самом себе, а в животных.

Спенсер, показавший, во-первых, что части животного могут действовать самостоятельно под влиянием внешних стимулов, и сопоставивший с этим фактом другой, что человек может выполнять множество действий бессознательно, выводит из этого положения, что сознание может быть разделено. Против такой логики и возражать, кажется, нечего[I].

Далее Спенсер выводит, что сознательные явления развиваются и уясняются вместе с тем, как организм расчленяется на различные органы и каждый орган начинает выполнять свою особенную функцию. Так сознание проявляется яснее, когда внешняя поверхность – кожа – начинает отправлять преимущественно функцию принятия впечатлений и образуются у организма внутренние органы, отправляющие другие функции жизни, не сопровождаемые сознанием.

[I] К сожалению, подобное же сопоставление мы находим даже у таких писателей, каков, например, Fechner; ср. его «Psycho-Physik», 1860, т. II, s. 421–424.

На это мы можем заметить, что если бы разделение сознания зависело от разделения труда организма, то сознание должно бы было быть в пищеварительных, дыхательных органах и т.д., потому что если кожа исполняет главным образом одну из жизненных функций, то каждый из других органов делает то же самое. Следовательно, сознания нельзя вывести из разделения труда, так как оно идет во всем организме по степени его усовершенствования как в органах, одаренных чувствительностью, так и в органах, не одаренных ею.

Далее Спенсер подбирает факты все большей и большей специализации чувств, по степени усовершенствования организации животных, и высшим образчиком такой специализации представляет глаз, в котором место, чувствительное к свету и его видоизменениям, ограничивается действительно самым небольшим кружком на нервной сетке.

Странная ошибка у такого умного человека, как Спенсер! Неужели он не сообразил, что в теле человека одновременно чувствительны не только глаз, но и орган слуха, обоняния, вкуса и орган осязания на всем протяжении кожи и всех мускулов, когда они приводятся в движение? Следовательно, если точек, через которые впечатления могут одновременно проникнуть в сознание, бесчисленное множество в теле животного высшей организации, то нельзя же недостатком этих точек или сосредоточенностью их на небольшом пространстве объяснять сосредоточенность сознания. В том-то и дело, что бесчисленное множество впечатлений может одновременно проникать в тело человека, но сознание, к счастью для человека, не может принимать их всех разом. Это и должно бы убедить Спенсера, что сознание и органы чувств не одно и то же.

Затем Спенсер начинает объяснять пользу сознания, пользу его сосредоточения[I]. В этом мы и спорить с ним не будем.

---

[I] Ibidem, p. 500–501.

Далее мы находим также спутанность мыслей у Спенсера: он не решился признать ни того, что мы можем одновременно сознавать несколько ощущений, ни того, как признает Вундт, что мы можем одновременно иметь только одно ощущение. В одном месте[I] он говорит о том, что чем сосредоточеннее сознание, тем оно яснее, и, следовательно, признает, что сознание не вполне сосредоточенное может иметь одновременно несколько ощущений; а в другом месте[II] говорит, что «сознанием в истинном смысле слова может быть назван такой акт, когда мы почти исключительно заняты одной вещью или частью одной вещи, и что никакие доказательства не могут изменить нашего убеждения, что сознание не может быть в двух состояниях в одно и то же время. Как бы ни трудно было сказать, где оканчивается одно состояние сознания и начинается другое, факт остается один и тот же, что состояния сознания идут рядом, одно за другим, а не вместе»[III].

Мы уже говорили выше, но и здесь должны повторить в более определенной форме, что не признаем и не понимаем возможности сознания вполне сосредоточенного. Вполне сосредоточить сознание значило бы сжать его в одну геометрическую точку. Но если бы мы сознавали только геометрические точки внешнего мира, то не сознавали бы ровно ничего, не только потому, что, переходя от одной точки к другой, забывали бы первую, но и потому, что в геометрической точке сознавать нечего. Разовьем оба этих положения.

1) Если я, смотря на портрет, говорю: «Как он похож на то лицо, которое я видел или вижу», то, значит, я разом сознаю одновременно лицо и портрет, соединяю одновременно в своем сознании воспоминание лица и созерцание портрета. Если бы я, смотря на лицо, забывал портрет или,

---

[I] Ibidem, p. 501.

[II] Ibidem, p. 505.

[III] Ibidem, p. 504.

смотря на портрет, забывал лицо, то никогда не открыл бы между ними сходства. Джон-Стюарт Милль весьма метко говорит[I], что «всякое сходство или несходство, которое мы сознаем, разрешается в сходстве или несходстве между состояниями нашей души». Но чтобы сознание могло заметить это сходство или несходство между двумя своими состояниями, оно должно соединять их в себе одновременно. Сознавая только одно свое состояние, сознание не могло бы находить в нем сходство или несходство с другим своим состоянием, которого в то же время не сознает. Вероятно, это явление промелькнуло в уме Милля, когда он[II] говорит: «Сходство и несходство должны составлять особый отдел в отношениях, как вещи sui generis. Это атрибуты (явления), основанные на фактах, то есть на состояниях сознания, но на состояниях особенных – неразлагаемых и неизъяснимых».

2) Всякий предмет, как бы он мал ни был, и всякая часть предмета, как бы она мала ни была, имеет несколько различных особенностей, иначе мы не могли бы ее и заметить, потому что иначе это была бы геометрическая точка. Если мы замечаем предмет, то именно только в его особенностях или при сравнении с другими предметами (что подойдет под первый пункт), или в его собственных различных признаках. Соотношение между признаками и есть именно то, что сознается; следовательно, из этого вытекает логическая необходимость одновременного сознания различных ощущений.

Однако же и Спенсер прав, говоря, что факт одновременного сознания одного состояния и невозможность сознания разом двух душевных состояний принадлежат к фактам такого рода, которые исключают всякое противоречие.

Таким образом, мы имеем, в о-п е р в ы х, логическую необходимость одновременного сознания двух и многих

[I] Mill›s Logik, t. I, p. 76.

[II] Ibidem, p. 75.

состояний, а в о-в т о р ы х, психологический факт, отвергающий возможность удовлетворения этой логической необходимости. Вот почему, может быть, Милль назвал психический акт сходства и несходства – особенным, sui generis, и даже «неизъяснимым». Может быть, если бы Милль стал изъяснять этот факт, то нашел бы в нем противоречие некоторым выводам своей логики.

Действительно, это примирение логической необходимости и психического факта уверенности и полной сосредоточенности сознания неизъяснимо точно так же, как неизъяснима сущность сознания, именно потому, что в этом примирении и состоит сущность сознания.

Всякое определенное ощущение, как мы уже показали выше, есть только ощущение отношений между двумя или более различными ощущениями. Определить что-нибудь – значит показать отношение этого что-нибудь к другому чему-нибудь. Следовательно, всякое определенное ощущение есть фактическое примирение выше выставленного, по-видимому, непримиримого противоречия. Это факт, можем мы сказать на всякое сомнение, – факт, который мы испытываем ежеминутно в самих себе.

Вот и еще одна антиномия, остающаяся непримиримой в нашем уме (как закон притяжения и невозможность нематериального воздействия одного тела на другое) и примиряющаяся в факте нашего сознания, еще одно чудо природы, которое, по крайней мере до сих пор, остается для человека чудом, то есть очевидным, но неизъяснимым явлением, еще одно новое доказательство невозможности онтологической попытки гегелевской, а теперь материалистической психологии, доказательство неполной соизмеримости нашего ума с явлениями действительности.

Любопытно проследить, как Спенсер хотел обойти эту антиномию сознания.

Приняв за закон жизни полное согласование внешних и внутренних отношений, Спенсер видит трудность

приложить этот закон к жизненным отношениям, носящим названия душевных. «Если бы, – говорит он[I], – явления в окружающей среде совершались подобно явлениям сознания в последовательном порядке, то тогда бы не было трудности применить этот закон. Но окружающая среда представляет множество одновременно идущих родов последовательных явлений». Другими словами, Спенсер затрудняется объяснить, каким образом мы понимаем одновременное существование многих явлений, тогда как мысли наши, или состояния нашего сознания, идут только последовательно одна за другой. Но это затруднение не задерживает его долго. Не признавая одновременности двух состояний сознания, он признает их быструю переменную замену одного другим (a rapid alternation): «такую быструю, что эта замена производит эффект продолжаемости (an alternation so rapid as to produce the effect of continuity). Точно так же, как попеременное влияние света и тьмы, которым подвергается каждая точка глазной сетки, когда мы смотрим на зажженную, быстро вертящуюся головню, производит впечатление огненного круга»[II]. Спенсер или забыл, или не хотел вспомнить, как физики и физиологи объясняют это общеизвестное явление. Они объясняют это именно тем, что одно впечатление не успело кончиться, как другое, совершенно подобное ему, началось, следовательно, признают одновременную доступность сознанию двух впечатлений. Что же объяснил Спенсер этим примером? Ровно ничего! И антиномия осталась антиномией.

Сделаем еще один и последний шаг за Спенсером, который важен потому, что объяснит нам, какое направление принимает современная философия материализма, и докажет справедливость мысли, высказанной нами выше вскользь, что как только материализм из состояния фраз,

[I] The principles of Psychology, by H. Spencer. Lond., 1855. P. 507.

[II] Ibidem, p. 514–515.

предчувствий (Ahnungen), непосредственных верований, откровений, совершенно параллельных шеллинговскому откровенному идеализму, стал переходить в состояние логически связанной теории, то и попал в гегелевщину, в которой и может вращаться еще долго.

Спенсер[I] выходит наконец на то же поле сражения, на котором уже поломано столько философских копий, а именно на разрешение вопроса: каким путем, каким чудом внутренние отношения психической жизни совпадают с внешними отношениями окружающей нас среды? Картезианцы говорили, что Бог уже так устроил; Кант доказывал, что между этими двумя мирами, субъективным и объективным, нет моста, по которому могло бы перейти сознание; Гегель выплел свой особенный паутинный мост, выводя все вне нас существующее из самопостижения идеи, которой будто бы обладает человек. Мост этот порвался, и теперь материалисты принимаются строить другой со своего берега. Посмотрим на эту постройку.

«Что же касается, – говорит Спенсер, – до приноровлений внутренних отношений ко внешним, то здесь, кажется, возможны только две гипотезы, относительно которых все прочие будут только вариациями. С одной стороны, может быть утверждаемо, что сила стремления, с которой каждое особенное состояние сознания следует за другим состоянием, установлена уже прежде Творцом и что есть уже предустановленная гармония между внешними и внутренними отношениями. С другой стороны, может быть утверждаемо, что сила стремления, с которой каждое особенное состояние следует за другим, зависит от того, как часто эти два состояния соединялись в опыте, и что гармония между внутренними и внешними отношениями возникает из того факта, что внутренние отношения производятся внешними отношениями»[II].

[I] Ibidem, p. 523.

[II] Припомните при этом мнение Гельмгольца о чувствах, приведенное выше.

Прежде чем разбирать подробно мнение Спенсера, мы припомним, что говорит Джон-Стюарт Милль об этой попытке материалистической философии перейти логически ту пропасть, которой не удалось перейти гегелевскому идеализму.

«Нет ни малейшей причины верить, – говорит Милль, – что то, что мы называем ощущаемыми качествами предмета, суть отпечатки чего-то присущего предмету и сродны его собственной природе. Причина не соответствует следствию. Восточный ветер не похож на ощущение холода, а теплота – на пар кипящей воды. Каким образом материя должна соответствовать нашим ощущениям? Каким образом внутренняя природа огня или воды будет походить на впечатление этих предметов на наши чувства? Можно принять за истину, допущенную всеми, кого только в настоящем случае можно принять во внимание, что о внешнем мире мы не знаем и не можем знать абсолютно ничего, за исключением ощущений, которые мы от него получаем. Те же, которые до сих пор смотрят на онтологию как на возможную науку и думают, что не только тела (все материальное) имеют существенную свою особенную конституцию, лежащую глубже наших наблюдений, но что сущность или натура тел доступна человеческому исследованию, не могут найти себе здесь опровержения, так как этот вопрос зависит от законов откровенного знания (intuitive) и не входит в область логики»[I]. То есть другими, не столь вежливыми словами – нелогичен. Но внизу Милль ставит следующее примечание: «Когда уже это суждение было публиковано, появились два важных исключения из того единодушия, о котором здесь говорится, а именно Герберт Спенсер и мистер Белен». Но оба эти мыслителя не помешали Миллю остаться при своем мнении, хотя он изъявляет все свое уважение к частностям, заключенным в сочинениях таких писателей. Выше же

[I] Mill›s Logik, p. 64–65.

Милль замечает о том сочинении Спенсера, которое мы здесь разбираем («Principles of Psychology»), следующее: «Хотя этот мыслитель с большой аналитической силой чертит происхождение очень сложных душевных впечатлений, ощущений: физического сопротивления и других мускульных ощущений, тем не менее он со странной непоследовательностью смотрит на эти впечатления как на прямые восприятия качеств, присущих внешнему миру»[I].

В самом деле, странно видеть писателя, который, основывая все на опыте, следовательно, на ощущении, хочет перешагнуть за это самое ощущение и посмотреть, что лежит вне ощущений; видя все не иначе, как через инструмент опыта, то есть ощущения, доказывая, что иначе ничего и видеть нельзя, хочет выглянуть на мир мимо ощущений! Но как это ни странно, а однако же оно делается, и не только Спенсером, но и другими психологами и метафизиками материализма. Эти люди, так сильно восстающие против онтологии Гегеля, нечувствительно сами втягиваются в ту же онтологию и строят тот же воздушный мост через ту же бездну, только с другого берега, и нельзя не сознаться, что еще более неудачно. Если дух не мог выйти из самого себя и помимо самого себя взглянуть на материю, какова она есть, а не какой является в наших ощущениях, то еще труднее человеку отказаться от духа, влезть в материю и взглянуть на свою собственную сущность.

Выставив две гипотезы примирения человеческой мысли с действительностью – одну картезианскую, а другую свою, Спенсер начинает разбирать первую.

Главный упрек картезианскому взгляду состоит, по мнению Спенсера, в том, что этот взгляд не допускает возможности ошибки: если всякое отношение мысли к вещам заранее определено, то ошибки быть не может.

Верно – скажем мы; но точно так же верно и то, что если всякое внутреннее отношение есть прямое произве-

---

I Ibidem, p. 66–67.

дение внешнего отношения, то ошибка также невозможна. Материя точно так же не ошибается, как и гегелевский дух. Представьте себе мысль химическим процессом или механическим движением – и ошибка делается также невозможна. Разве одно химическое соединение можно назвать ложным, а другое – истинным? Если оно есть, то, значит, оно истинно. Вот почему материализм, признающий мысль за химический процесс и доказывающий ложность какой бы то ни было мысли, хотя бы даже идеализма, впадает в противоречие с самим собой. Если материализм хочет быть логичен, то он должен признавать все мысли одинаково истинными уже потому, что они появились.

«Другой упрек картезианскому взгляду состоит в том, что человек при рождении должен бы думать так же правильно[I], как и впоследствии». Верно, но разве дерево, это непосредственное произведение внешних отношений, растет сначала неправильно, а потом правильно?

В защиту своей гипотезы Спенсер приводит то неопровержимо истинное явление, что человек и человечество учатся и развиваются через посредство опыта. Но разве это решает, что опыт, то есть комбинация ощущений, вполне соответствует природе вещей, как они сами в себе существуют? Опыт, правда, через частое повторение производит во мне такое внутреннее отношение, которое выражается уверенностью в том, что то, что я испытываю, действительно таково, как я испытываю. Но разве от частого повторения не укореняются также и ошибочные уверенности, как, например, уверенность в том, что солнце движется, а земля стоит? Лучшим доказательством того, что путь индуктивный, опытный так же мало, как и путь идеологический, приводит нас к пониманию, каковы вещи сами в себе, могут служить бесчисленные гипотезы о сущности вещей, вечно шаткие, изменчивые, и из которых ни одна еще не установилась.

[I] Principles of Psychology, by H. Spencer, Lond., 1855. p. 524–525.

На этом мы расстанемся со Спенсером, потому что здесь оканчиваются выводы его теории, относящиеся вообще к вопросу о сознании. Что же касается до его взглядов на те или другие душевные явления в частности, то мы будем еще иметь случай встретиться с ними.

Довольно подробный разбор теории Спенсера избавляет нас от необходимости разбирать также последовательно и шаг за шагом психологические теории других материалистов-систематиков, потому что основания почти везде одни и те же: те же аргументы в пользу материалистического воззрения и те же опровержения воззрений идеалистических.

# ОБЩИЙ ВЗГЛЯД НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАШИХ НАРОДНЫХ ШКОЛ

Народная школа в более образованных государствах Запада имеет уже свою длинную историю, тогда как наша русская школа только что возникает, ибо все прежние попытки ввести школьное образование в массу народа, попытки, направленные сверху и не нашедшие себе никакого отзыва в народе, можно, кажется, считать окончательно неудавшимися и даже не оставившими по себе никаких прочных следов. Только после великих реформ нынешнего царствования сам народ, и то далеко не везде и не всей своей массой, выказал пробуждающееся сознание потребности образования. И это понятно: в прежнем положении народ и действительно не имел нужды в образовании, может быть, даже оно было для него небезопасно, открывая ему глаза на его тяжелое положение. Великие реформы нынешнего царствования[1] между многими громадными

влияниями на нашу жизнь имели еще и то необычайное влияние, что поколебали в народе его вековую косность, выражавшуюся в убеждении, что детям и внукам следует непременно жить, как жили их отцы и деды, – поколебали эту гранитную основу невежества и эту величайшую преграду всякого прогресса. Став в другое положение, получив свободу как от крепостной зависимости, так и от административной опеки, мешавших ему двигаться свободно, будучи призван к действительному, а не номинальному только участию в экономических делах страны, народ критически отнесся к своему прежнему положению. Он начал понимать, что жил до сих пор не как следует жить, что быт его действительно может быть улучшен и что в этом отношении и для него возможен тот прогресс, который прежде задевал только верхние слои общества, и что, наконец, это улучшение быта во многом зависит от него самого, от того, насколько он будет в состоянии хорошо воспользоваться своим новым положением и своими новыми правами. С другой стороны, само это новое положение народа беспрестанно стало ему напоминать, как мало он подготовлен к тому, чтобы воспользоваться всеми его благодетельными последствиями, и потому естественно, что народ пожелал, по крайней мере, детей своих приготовить к той новой жизни, которая перед ним открылась, а отсюда уже возникло прямое и искреннее требование школы.

Если это требование, в искренности и живучести которого невозможно уже сомневаться, высказалось еще далеко не повсеместно, то это объясняется разнообразием характера наших сел и волостей, раскинутых на огромном пространстве и выросших на нем семьями, как грибы в лесу. В иных местах укоренилось поголовное пьянство, в других мрачный раскол не позволяет еще взглянуть на школу открытыми глазами; в третьих остались самые печальные воспоминания о последствиях различных административных школ; четвертые так уединенны и дики, что в них

даже нет и понятия о возможности выучиться грамоте; но в большинстве случаев тяжелая бедность, перебивающаяся изо дня в день, не позволяет еще и подумать о школе. Понятно, что там, где крестьянин едва может прокормить своих детей, да и то не чистым хлебом, а пополам с лебедой, соломой или мякиной, – трудно появиться школе.

Нельзя не заметить также, что пробуждению в народе потребности образования немало содействовала и образованная часть земства в различных губерниях. И этого влияния земства нельзя приписать только частной или индивидуальной инициативе того или другого члена. Как кажется, в земстве все более и более уясняется мысль, что благоденствие всех и каждого и то улучшение экономического хода дел, в котором чувствуется повсюду у нас такая настоятельная потребность, зависит главным образом от народного образования, и что ни железные дороги сами по себе, ни земские учреждения, ни судебные реформы не могут оказать на народ всего своего благодетельного влияния, если уровень его образования не будет хоть сколько-нибудь поднят школой. Конечно, не одна школа образует народ: образование вносят в него и промышленность, и улучшенные пути сообщения, и законодательство, и суды, и различные общественные учреждения. Но все это образование является чем-то шатким, не подвигающимся правильно вперед, зависящим от удачи, от случая, заключающим в себе множество противоречий, в которых иногда самая дикая невежественная мысль стоит рядом и уживается с последней новейшей идеей цивилизации, если в основу этому жизненному образованию не положено будет порядочное школьное образование. Это-то сознание настоятельной потребности образования простого народа, более или менее ясно выраженное, побуждает образованную часть земства разъяснить народу потребность школы и содействовать учреждению школ. Но, конечно, это воздействие земства не принесло бы никаких существенных

результатов, если бы навстречу ему не шло из самой среды народа пробуждающееся сознание потребности в образовании, вызванное к жизни новыми реформами.

Таким образом, мы видим, что наша народная школа, как ни слабы еще до сих пор ее начатки, уже действительно начинается у нас, и начинается самым естественным образом, из прямых своих источников: из понимания народом необходимости образования для жизни и из теплого источника любви родителей к детям, которых отцы хотят приготовить к жизни лучше той, которую они сами вели.

Как ни просто и как ни естественно такие начала народной школы, но оно не так обыкновенно, как может показаться, и не обыкновенно именно потому, что слишком просто и естественно. Человек только в редких случаях нападает сразу на прямой путь; по большей же части он долго колесит вокруг и около, прежде чем придет к тому, что просто и естественно. Странным может показаться, если мы скажем, что наша только что зарождающаяся народная школа стоит на той прямой дороге, к которой едва в самое последнее время начинает приближаться народное образование в некоторых западных государствах, далеко обогнавших нас в этом деле; но между тем это действительно так. Германская народная школа, как известно, прежде всего обязана своим началом стремлению реформации бороться с папством. С самого начала реформы народная школа была признана могущественнейшим орудием для религиозной борьбы, и это орудие оказалось столь сильным и опасным для папства, что и католичество, со своей стороны, заботившееся до того времени только о том, чтобы держать в руках образование высших сословий, стало заводить народные школы как противодействие школам государств, признавших реформу. Только во второй половине XVIII столетия, под влиянием развившейся тогда европейской мысли о науке и образовании, многие правительства Германии уже независимо

от религиозных соображений начинают заботиться об образовании народа. Но отпечаток религиозного происхождения, положенный на школы, был так силен, что только в самое последнее время началась действительная борьба с этим отпечатком, и вовсе не потому, чтобы школы приняли антирелигиозное направление, а просто начинает входить в жизнь та мысль, что народная школа хотя и не должна противоречить Церкви, но строится не на одних с нею основаниях, будучи призвана удовлетворять потребностям и здешней временной жизни, и что религиозное образование само по себе, а светское само по себе. Нельзя не заметить, что это противодействие церковному заведованию школами вызвано было самим же духовенством. Когда школа перестала быть орудием религиозной пропаганды и должна была развиваться уже соответственно с развитием потребностей гражданской жизни, то и самое отношение духовенства к школе изменилось: духовенство скорее стало мешать дальнейшему развитию школы, чем способствовать ему. Таков уж характер всякой сословной деятельности; в ней искренно и постоянно преследуются только сословные же интересы. Конечно, мы видим между немецкими педагогами из духовного сословия и таких людей, которые широко поняли задачу народной школы; но зато эти исключительные личности встречали противодействие в том самом сословии, к которому принадлежали. В истории германской народной школы мы видим явные указания, что народная школа может широко и беспрепятственно развиваться только тогда, когда о развитии ее будет заботиться тот самый народ, которому она нужна и чьи дети в ней учатся.

Первые английские поселенцы в Северной Америке, отцы-пришельцы, как их называют, как только выбирали места для поселения, так и основывали прежде всего церковь и школу, и часто прежде школу, чем церковь. Но это были люди, уже испытанные в религиозной и полити-

ческой борьбе, которые из своей отчизны вынесли ясное сознание о значении школы как орудия в этой борьбе. Вот почему школьное дело рано пустило корни на новой почве Америки; но вот почему также оно до половины нынешнего столетия скорее прозябало на этой политическо-религиозной почве, чем развивалось, так что школа под влиянием сектантских и политических разногласий далеко не процветала в Северной Америке. Только уже в половине нынешнего столетия, под влиянием страха за будущую судьбу государства при беспрестанном приливе невежественной эмиграции, сознана была и в Америке потребность народной школы, чисто как средства для народного образования, независимо от каких бы то ни было политических и религиозных тенденций. Со своей обычной энергией и быстротой Северная Америка сделала для народной школы в десятки лет то, что в старых государствах не могло быть сделано и в сотни: как только мысль о необходимости образования сделалась государственной мыслью всей республики, как только было сознано, что именно в народной школе кроется главный корень народного благоденствия и безопасности общества от случайностей и неожиданностей, порождаемых невежеством, как и всякой другой тьмой.

В Англии, как известно, все дело народного образования до последнего времени было предоставлено деятельности частных лиц и корпораций. Нельзя не видеть, что корпорации духовные, или, по крайней мере, проникнутые религиозным направлением, и в Англии более всего содействовали заведению школ, хотя, впрочем, были и другие сильные корпорации, имевшие в виду только одно дело народного образования. Если же в последнее время правительство начинает принимать все более и более сильное участие в народном образовании, то это явление также чисто английское и не может ни для кого служить примером. Оно вызвано в Англии страхом того все более

и более размножающегося и более дичающего пролетариата, о котором так красноречиво говорят несомненные факты, время от времени собираемые разными комиссиями, нарочно для этой цели назначаемыми. Натянутое положение государства, основывающегося главным образом на промышленности и на конкуренции в промышленном производстве с другими государствами, развило в Англии, с одной стороны, громадное скопление капиталов, а с другой – громадный пролетариат. Пролетариат же, размножаясь, грозит самому благоденствию государства, управляемого народным представительством, приобретающим все более и более демократический характер. Отсюда несколько запоздавшие заботы правительства о народном образовании; но отсюда и та же исключительная потребность школ, которая не может служить ни для кого примером именно по своей исключительности.

При первом появлении христианства в России мы видим какую-то, хотя впрочем очень слабую, идею учреждения школ при церквах; но впоследствии эта идея совершенно исчезла и не могла уже возродиться, несмотря даже на многочисленные и энергические попытки Петра Великого вызвать школьную деятельность у церквей и монастырей. Несмотря на самые строгие указы, школы не заводились, а если и заводились, то быстро исчезали и увядали без всякого следа. Идея церковной школы не пустила у нас корней ни в народе, ни в духовенстве. Этому, конечно, не противоречат те частные явления, что кое-где священники и причетники заводили и поддерживали школу; много школ заводилось также отставными солдатами и писарями; но нельзя же из этих частных явлений выводить какое-нибудь общее заключение. Правда, в последнее время заявлено было какое-то особенное, внезапно родившееся стремление учреждать школы при церквах; но и это стремление, как оказывается теперь из отчетов различных земств, было что-то напускное и не дало по-

ложительных результатов. В удовлетворение различных предписаний школы появлялись быстро и уничтожались, оставаясь, а иногда и появляясь только на бумаге, а не на деле. Мы видим даже, что для преподавания одного Закона Божия в школах, преподавания действительного и постоянного, и особенно если над этим преподаванием есть зоркий контроль, не всегда можно найти преподавателей между приходскими священниками, так как они имеют для этого очень мало времени. С другой стороны, мы видим также, что и сами крестьяне высказываются, и иногда довольно решительно, против назначения лиц приходского духовенства учителями в крестьянские школы[1]. Из этого явления чрезвычайно легкомысленно было бы заключить, что крестьянские общества, высказавшиеся так решительно против назначения священников наставниками школ, находятся в каких-то враждебных отношениях к духовенству; нисколько. Не имели ли все еще очень недавно случая убедиться, что наш народ любит свои церкви, дорожит своими приходами и своим приходским духовенством? При одном слухе о приготовлявшемся будто бы сокращении приходов и упразднении многих церквей народ повсюду, и очень заметно, выказал свое недовольство, что также должно было опровергать распространившийся слух.

Следовательно, не из нелюбви к своему приходскому духовенству народ не желает поручать ему своих школ. В этом случае народ руководствуется очень верной практической мыслью, справедливость которой уже не раз подтверждалась и многочисленными опытами. Как ни мало знаком наш народ с школьными делом, но все же понимает, что его нельзя делать кое-как и урывками, в часы, свободные от других главных занятий, что учитель школы должен отдать все свое время школьному делу и что

[1] «Вестник Европы», 1869 г., январь, статья Е. Гордеенко «Земство и народные школы».

приходский священник никак не может этого сделать. Зная близко жизнь своего приходского духовенства, народ видит очень часто, что приходский священник и своего-то собственного сына не может сам учить, а сбывает его, как можно ранее, в городские училища.

Но есть еще и другая причина, по которой крестьяне могут не желать иметь священников учителями в своих школах, и эта причина скрывается в особенности взгляда крестьян на их крестьянские школы, который не совсем сходится со взглядом образованного класса на те учебные заведения, где учатся его дети.

Образование высших классов, как известно, имеет у нас служебное начало. Петр Великий и его ближайшие преемники основывали разные училища не для удовлетворения потребности высших классов в образовании (этой потребности не было), но для того, чтобы иметь лиц, подготовленных к различным родам государственной службы. Отсюда и многочисленные служебные привилегии за образование, которые были не только привилегиями, но прямо средствами для начала той служебной деятельности, к которой подготовляло то или другое учебное заведение. Этот служебный толчок, данный нашему образованию Петром Великим, еще и до сих пор не потерял своей силы: еще и до сих пор большинство нашего образованного класса смотрит на учебные заведения как на путь к чинам и местам; еще и теперь большинство родителей образованного класса, отдавая свое дитя в училище, менее всего заботится о том, чему там учат и как там воспитывают, и более всего о том, какую служебную карьеру открывает то или другое заведение своим воспитанникам, т.е. смотрит на учебное заведение как на правительственное учреждение, как на начало служебной карьеры, точно так же как смотрит на департамент, палату, полк.

Совсем не так глядит народ на свои школы: он, напротив, до того боится всякого служебного оттенка в них,

что неудача многих школьных попыток именно объясняется убеждением народа, что школа может оторвать дитя от семьи и повести его к службе какого бы то ни было рода, и эта боязнь очень понятна. Благодаря еще обилию земли крестьянин наш видит в детях, и особенно в мальчиках, не источник расхода, а источник дохода и средство улучшения экономического быта семьи, тогда как родители образованного класса чаще всего вынуждены заботиться о том, чтобы по возможности скорее ссадить сына на казенный хлеб.

Отсюда понятно, что народ, устраивая школы для своих детей добровольно, по своему собственному желанию и на свои деньги, видит в этих школах свои школы и хочет видеть в них учителями таких лиц, которые бы вполне от него зависели, исполняли бы безоговорочно свою учительскую обязанность не по прихоти или из милости, а по договору, и оставляли бы школу, если не хотят делать дела, за которое взялись.

Но если наставником школы является священник, дьякон или причетник, то такое отношение крестьянства к своему учителю оказывается невозможным. Может ли крестьянин сменить священника, если он оказывается плохим школьным учителем, может ли, наконец, даже жаловаться на него, если сам же он, крестьянин, различными церковными требами отрывает священника от его школьного дела? Понятно после этого, что желание крестьянина иметь в своей школе настоящего учителя, а не священника есть только типическое выражение совершенно верной и практической мысли.

Правительство наше также мало сделало до сих пор для народной школы: оно не имело для этого ни времени, ни средств. Прицепленные могучей рукой Петра Великого к европейскому кораблю, мы едва успевали следить за ним, беспрестанно переформировываясь, чтобы не отстать. Для этой цели мы спешили готовить необходимых людей – и

для этой-то цели заводили наши гимназии, корпуса, университеты, академии. Раз ставши в ряду европейских государств, и притом государств первоклассных, мы уже не могли отказаться от этой роли. Мы слишком быстро росли и преобразовывались, чтобы у нас оставалось времени и средств позаботиться о народной школе. Но теперь мы уже начинаем ясно ощущать всю тягость такого ненормального положения. Наши государственные потребности и потребности высших классов возросли до истинно европейских размеров и растут далее беспрестанно, тогда как простой народ наш находится на крайней степени невежества, и его обработка земли – главнейший источник государственного дохода – остается в том же первобытном положении, в котором находилось оно, может быть, до татарского нашествия. Ясно, что такое положение долго протянуться не может, потому что с каждым годом оно становится все неестественнее и напряженнее. Но, спрашивается, может ли теперь правительство наше уже серьезно заняться делом народного образования и посвятить ему столько же усилий и столько же средств, сколько посвящается ему в образованнейших государствах Западной Европы и Северной Америки? Ответ на этот вопрос, к сожалению, слишком прост: для того чтобы бюджет наших народных школ мог сравняться (принимая в соображение пространство и население, конечно) с бюджетом Берна, Цюриха, Нью-Йорка или Массачусетса, далеко не стало бы и половины всех наших государственных доходов.

Такое положение школьного дела показывает уже необходимость обращаться с ним как можно осторожнее, чтобы каким-нибудь насильственным вмешательством не повредить этому только что начинающему пробиваться из земли растению, а существенно мы можем повредить ему тогда, если чем-нибудь выкажем крестьянину, что его школа, им заводимая и оплачиваемая, не совсем-то его и что заводить-то ее он может, но распоряжаться ею будут другие.

Всякие государственные воззрения на школу, целиком заимствуемые нами из Германии, где и действительно школы заводились или Церковью, или государством, – к нам неприложимы, не только потому, что школы у нас заводит сам народ, но и по особому характеру нашего народа.

Русский крестьянин не любит вмешиваться в политику: пошлите его хоть в Кохинхину, и он, наверное, не спросит, зачем его туда посылают. Даже к занятию мирскими делами он не выказывает особенной склонности и готов по возможности уклоняться от них, но заставьте его креститься тремя пальцами, когда он крестится двумя, заставьте его ходить вокруг аналоя направо, когда он хочет идти налево, – тут уже никакая государственная сила ничего сделать не может, как это мы видели на опыте. Точно так же не любит крестьянин, чтобы вмешивались в его частные, хозяйственные дела, и все старания различных ведомств заставить крестьянина улучшить свое хлебопашество, как известно, ни к чему не повели. Точно так же не любит крестьянин, чтобы вмешивались в его семейные дела. Строя и свой взгляд на государство по семейному своему быту, а не наоборот, крестьянин сам совершенно последовательно считает свое семейство своим маленьким государством. Всякий народ, конечно, проходит этот период семейного быта, и это не есть какая-нибудь исключительная принадлежность русского народа; но верно только то, что русский народ не прошел еще этого периода, благодаря обилию земли, которая дает ему возможность не тяготиться семьей, а напротив – видеть в ней свое богатство. Школу же крестьянин считает именно своим семейным делом и, устраивая ее для пользы своих собственных детей, не может понять, чтобы кому-нибудь, кроме него, было какое-нибудь дело до его школы. Всякие государственные соображения по этому поводу для него слишком отвлеченны.

Вот почему, так как все дело народного образования основывается у нас единственно на сочувствии крестьян

этому делу, весьма опасно было бы подорвать это сочувствие или помешать ему развиваться далее. Только одно земство, находясь в ближайшем отношении к народу и имея в своей среде и образованных людей, может содействовать делу народной школы, да и то единственно путем разъяснения, убеждения, вспомоществования, а не путем каких-нибудь насильственных мер или регламентации.

Таким образом, мы полагаем, что у нас всего будет лучше и естественнее оставить народную школу чисто народным делом, еще более – чисто семейным делом народа.

Но при этом в наших головах, воспитанных на обсуждении более всяких иностранных порядков, чем своих собственных, сейчас же рождаются различные опасения. Не раз нам удавалось слышать, что народная школа именно по своей громадной важности для развития народа не может быть вполне предоставлена самому народу, не может быть предоставлена случайностям, которые могут дать самое вредное направление атому важному делу.

Но в том-то и дело, что предоставить народную школу народу вовсе не значит предоставить ее случайностям, ибо направление народа гораздо менее зависит от случайности, чем направление какой бы то ни было администрации. Вот уже около 20 лет, как мы более или менее вращаемся в кругу административных распоряжений по делу образования. И каких только перемен в этих направлениях не насмотрелись мы! Почти не проходило не то что одного пятилетия, но даже двух-трех лет, чтобы выдерживалось одно и то же направление, и направление только что принятое, с возложением на него великих ожиданий, не сменялось новым, которое по большей части с ужасом смотрело на прежнее и опять подавало новые великие надежды. Эта комедия направлений была довольно длинна и пестра, чтобы наконец не опротиветь окончательно всякому мыслящему человеку, не забывающему при криках сегодняшнего торжества точно таких же криков торжества

вчерашнего. Не дай Боже, чтобы эта бесплодная игра в направление была приложена и к делу нашей народной школы – к этому только что начинающемуся делу, и от которого, по нашему твердому убеждению, во многом зависит вся будущность России. Если мы начнем и нашу народную школу также водить по разным направлениям, то не быть пути и из этого великого дела; оно не подвинется ни на шаг вперед, и тогда в какие-нибудь сорок или пятьдесят лет мы можем стать в более отсталое положение в отношении образованных государств Европы, чем то, в котором стояли при начале реформы Петра Великого; а отсталость на современном языке есть нищенство, бессилие, зависимость, экономическое и политическое ничтожество.

Если что-нибудь есть у нас наименее случайное, то это именно народ и его направление. Неслучайность народного направления имеет за себя тысячелетнее доказательство в его истории и выражается в каждом народном деле, но там, конечно, где этому выражению не мешали никакие случайные влияния.

Но будем выражаться яснее. Какого дурного направления можно бояться в народных школах? Конечно, эта боязнь не может относиться к тому, что в школах будут учить по той или другой азбучной методе, преимущественно по гражданским или церковнославянским книгам и т.п. Без сомнения, люди, высказывающие такое опасение, относят его к предметам более важным, и именно – к религиозным и политическим убеждениям народа.

Но если есть у нас твердые религиозные и политические убеждения, которые мы можем признать основами нашего государственного и общественного быта, то, конечно, вышли они из народа же. Если эти убеждения кем-нибудь охранялись в продолжение многих столетий, то, конечно, народом же. История нам несомненно показывает, что если эти убеждения до сих пор сохранились у нас, то именно потому, что сам народ, и именно простой на-

род, сурово, зорко и ревниво следил за их охранением, что если бы не было этого стража, то, может быть, самые эти убеждения давно бы уступили место другим. Если были у нас попытки ввести католические или лютеранские принципы, то они шли сверху, а не снизу, и если у нас были попытки изменить государственный строй, то они шли оттуда же, и если эти попытки разбивались, то именно о суровую стражу самого простого народа. Вот почему мы считаем самую мысль об охране в народе религиозных и государственных его убеждений сверху и каким бы то ни было административным путем мыслью по меньшей мере странной, в которой не соображены ни характер нашего народа, ни его история. Мы же уверены, что народ, до сих пор свято охранявший свои убеждения, будет охранять их и в отношении им заводимых школ. Если бы даже признать возможной какую-нибудь вредную религиозную или политическую пропаганду детям от 7 до 10 лет, занимающимся первыми элементами грамотности, то мы уверены, что народ прежде всего вооружится сам против такой пропаганды. Если крестьянин заметит, что его дитя, посещая школу, начинает показывать неуважение к религии, к родителям или болтает разные глупости, то поверьте, что прежде всего сам же крестьянин вооружится против такой школы и такого учителя. В этом не может быть ни малейшего сомнения.

Мы думаем даже, что если бы родители, принадлежащие к высшим слоям общества, допущены были к какому-нибудь действительному участию в делах тех учебных заведении, где их дети воспитываются, – то мы не были бы свидетелями тех печальных явлений в учебных заведениях, каких видели немало в последнее время, когда эти заведения исключительно устраивались, реформировались и заведовались одной администрацией. Родительское чувство есть уже, по самой природе своей, чисто консервативное, и только разве какой-нибудь окончательно обезумевший отец

станет разрушать в своих детях религию или возмущать их против общественного порядка. Напротив, чаще всего мы видим, что человек, сам давно уже не ходивший в церковь, ведет туда детей своих и сам, охотно почитывающий какие-нибудь запрещенные или пикантные книжонки, заботливо прячет их от своего сына.

Что же касается до административных наблюдений за направлением учебных заведений, то неужели мы до сих пор еще не убедились, по крайней мере, в том, что это наблюдение в таком трудноуследимом деле, каково учение и воспитание, весьма ненадежно и дает самые слабые результаты. Если мы в этом еще не убедились самыми тяжелыми опытами сначала над нами самими, а потом над детьми нашими, то, значит, мы принадлежим к разряду тех безнадежных людей, которых не только размышление, но даже самый тяжелый опыт ничему научить не может.

Вот почему даже для учебных заведений высшего класса мы находим совершенно необходимым призвать самих родителей к деятельному участию как в устройстве и реформах этих заведений и в назначении в них воспитателей и наставников, так и в надзоре над тем, чтобы эти деятели делали то, для чего они призваны, и чтобы в заведение не прокрадывались те семена, из которых вырастают горькие плоды для наших же собственных детей.

Но возвратимся к нашему предмету и скажем прямо, что если уже мы не можем сами следить за воспитанием своих детей, то не будем уже мешать делать это хотя простому народу. Удалим от себя навсегда ту ложную мысль, что простой мужик очень груб, необразован и глуп, чтобы следить за воспитанием своего дитяти. Положим, он груб и необразован, но он вовсе не глуп, и притом имеет еще очень твердые и ясные убеждения, да кроме того, в груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей детям. Не забудем, что если мы многому хотим учить простой народ, то есть

многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени; что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем. Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается вручить народное образование самому же народу.

Конечно, есть опасность, чтобы кое-где народ, не по глупости своей, а по своему незнакомству с разными формами, изобретенными образованием, не был введен в обман каким-нибудь непрошеным пропагандистом, но этот обман не может продержаться долго, а самое наблюдение над тем, чтоб этого обмана не было или чтобы он открывался по возможности скорее, следует доверить тем, кто имеет в этом наблюдении свой собственный интерес, а за этими личностями является, с одной стороны, *духовенство*, а с другой – *земство*, и притом высший слой земства, пользующийся своими преимуществами только под охраной государственного порядка.

Надежен только тот хранитель, который имеет свой собственный интерес в охранении, и вот почему мы полагаем наилучшим вверить охранение народных школ от всяких противорелигиозных, противонравственных или противогосударственных пропаганд, во-первых, *самому народу*, из которого исходят все основные принципы нашего государственного и религиозного быта и дети которого учатся в этих школах; во-вторых, *духовенству*, которое самым положением своим поставлено охранителем религиозных принципов народа, и, в-третьих, – *земству*, все благоденствие которого основано на охранении спокойствия и порядка.

Таким образом, наше убеждение в отношении зарождающейся у нас народной школы состоит в том, чтобы прежде всего предоставить это дело самому народу и чтобы как администрация, так и высшие слои общества сохранили за собою право содействовать этому делу только убеждением, разъяснением, примером и наконец материальной или интеллектуальной помощью, но никак не принуждением, запрещением, регламентацией и тому подобными мерами, которые были у нас прежде в таком ходу и которые здесь, в этом чисто семейном деле народа, не должны иметь никакого места. Если мы сознали всю настоятельную, грозно настоятельную потребность поднять уровень народного образования, и если мы в то же время сознали, что это может быть сделано только усилиями и средствами самого же народа, – то мы, конечно, отбросим всякое самолюбие, будем заботиться о том, чтобы народная школа, насаждаемая самим народом, росла и развивалась беспрепятственно, хотя бы честь этого развития всецело принадлежала самому народу, а не нашим административным мерам.

Если мы оставим за собою одну вспомоществующую деятельность, то и тогда поле этой деятельности будет бесконечно громадно, так громадно, что для полной обработки его не хватит, может быть, ни наших интеллектуальных, ни наших финансовых, ни наших административных средств.

Но многое ли можно сделать такой только поучающей, разъясняющей, убеждающей, помогающей деятельностью? В ответ на этот вопрос мы укажем только на Александровское земство[2] и на то, что сделало оно для народного образования в какие-нибудь три года своей школьной деятельности. Если вы, читатель, не знакомы с этой деятельностью, то мы советуем вам прочесть внимательно напечатанные отчеты о ней. Сомневаться в верности этих отчетов мы не имеем никакой возможности, потому что они написаны для тех же самых лиц, которые всему этому делу были сами же свидетелями, и, следовательно,

малейшая неправда могла быть обнаружена. Это не то, что какой-нибудь кабинетный отчет, до которого нет никакого дела. Это отчет земства земству же о его собственной же деятельности. Следовательно, полная правдивость этого отчета не подлежит ни малейшему сомнению.

Прочтите же этот отчет и подумайте: что, если бы во всех наших уездах сделано было в последние три года для народного образования то же, что было сделано в Александровском уезде? Не могли ли бы мы тогда с гордостью сказать, что быстрота и прочность развития нашей народной школы, несмотря на полное отсутствие принудительности, к которой прибегали другие государства, нисколько не уступает той быстроте и прочности, с которой устраивалась народная школа в самых цивилизованных государствах.

Вот что можно сделать одними мерами убеждения, разъяснения, примера и помощи, не прибегая ни к какому насилию, ни ограничивающему, ни устрашающему.

Об этих-то помогающих мерах или, по крайней мере, о некоторых из них, мы и будем рассуждать в следующих статьях; в этой же мы хотели только уяснить наш взгляд на нашу рождающуюся народную школу, чтобы потом не отвлекаться уже от специальных рассуждений никакими общими соображениями.

# КОММЕНТАРИИ

## Предисловие

[1] *Модзалевский Лев Николаевич* (14.02.1837 – 12.05.1896) – русский педагог, историк педагогики, детский поэт, друг и последователь К. Д. Ушинского; один из деятельных сотрудников «Журнала Министерства народного просвещения»; преподаватель истории в Училище правоведения и Смольном институте благородных девиц; инспектор приюта принца П. Г. Ольденбургского. Модзалевский работал воспитателем сыновей Великого князя Михаила Николаевича и способствовал улучшению воспитательной системы глухонемых. В научных трудах Модзалевский популяризировал идеи Яна Коменского. Среди его работ: «Быт студентов в Германии» (СПб., 1865), «Очерки истории воспитания и обучения» (СПб., 1866, 3-е изд., 1899), «К биографии Ушинского» (СПб., 1881), «Историческое значение христианства для воспитания» (СПб., 1892), «Амос Коменский» (СПб., 1892). Модзалевский был автором ряда стихов и детских песен для «Родного слова» К. Ушинского.

[2] *Коменский Ян Амос* (28.03.1592 – 15.11.1670) – чешский педагог, мыслитель-гуманист, дидактик, писатель; автор знаменитого труда «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство, как всех учить всему, или верный и тщательно продуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того или иного пола, без всякого исключения могло бы обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия, и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни», известного под кратким названием «Великая дидактика» (1633–1638). Среди других работ Коменского: «Письма к небу» «Открытая дверь языков», «Открытая дверь предметов» («Всеобщая мудрость христианская…»),

«Предвестник пансофии (всеобщей мудрости)». Дидактические принципы Коменского: «природосообразность, наглядность, последовательность, сознательность, посильность, прочность, систематичность» – нашли свое педагогическое обоснование и развитие в трудах К. Ушинского.

[3] *Песталоцци Иоганн Генрих* (12.01.1746 – 17.02.1827) – швейцарский педагог, один из основоположников дидактики начального обучения. В своей педагогической теории Песталоцци развивал идею развивающего обучения, основанную на взаимосвязи обучения, воспитания и производительного труда. Песталоцци считал вредным простое накопление знаний учащимися и утверждал, что знание должно приобретаться путем наглядности и обязательно вести к действию. Среди главных работ Песталоцци: «Лингард и Гертруда, книга для народа» (1781–1787), «Как Гертруда учит своих детей» (1801), «Лебединая песня» (1826).

[4] *Ланкастер Джозеф* (25.12.1771 – 23.10.1838) – английский педагог, новатор народного образования, один из родоначальников бесплатного обучения – «дешевой школы» для бедных детей. Разработанная им в 1798 году так называемая Ланкастерская система предполагала обучение старшими и уже овладевшими знаниями учениками учеников младшего возраста. Она получила широкое распространение. Среди главных трудов Ланкастера: «Усовершенствование обучения» (Лондон, 1805) и «Британская система обучения» (1810).

[5] *Корчак Януш* (Эрш Хенрик Го́льдшмит; 22.07.1878 – 6.08.1942) – польский педагог, писатель и врач; участник русско-японской войны и Первой мировой войны, разработчик воспитательной системы личности в коллективе детского приюта, организатор «Дома сирот» в Польше. Среди трудов Корчака: повести «Дети улицы» (1901) и «Король Матиуш Первый» (1923), беседы, статьи (1900–1939), дневник (1942). Основные принципы психолого-педагогической системы Корчака изложены в его книге «Как любить ребенка» (1919). Корчак погиб в газовой камере в 1942 году, отказавшись покинуть своих воспитанников, обреченных фашистами на смерть.

[6] Некоторые исследователи, в частности Е. Г. Шаин, утверждают, что Ушинский родился годом раньше – 19 февраля 1823 года. В настоящем издании дата приводится в соответствии со следующими изданиями: Российская педагогическая энциклопе-

дия: В 2 т. Т. II. М., 1999; Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. М., 2011; Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. М.–Л.: Издательство Академии педагогических наук, 1949–1952.

[7] *Тимковский Илья Федорович* (15.07.1773 (1772?) – 15.02.1853) – юрист, профессор российского правоведения Харьковского университета, директор Новгород-Северской гимназии, педагог и писатель. Тимковский окончил Киевскую духовную академию и Московский университет по философскому и юридическому факультетам. В 1797 году его назначили преподавателем российского правоведения в Сенатский юнкерский институт, а в 1801-м определили секретарем Сената. Здесь он разработал «Систематическое расположение законов российских», ставшее первым изданием по систематизации русских законов. В 1802 году Тимковский занял должность юрисконсульта при департаменте Министерства юстиции, где составил проект третейского совестного суда. В 1803 году он был назначен профессором Харьковского университета и визитатором Харьковского учебного округа. При содействии Тимковского были устроены Харьковская, Черниговская, Екатеринославская, Воронежская, Новгород-Северская, Таганрогская и Одесская гимназии и уездные училища. Тимковский состоял членом правления университета, членом училищного и цензурного комитетов. В 1807, 1810 и 1811 годах он был деканом отделения нравственно-политических наук, а в 1810 году его назначили членом комитета «для испытания чиновников и преподавания наук молодым людям, обязанным гражданской службой», где он разработал программу испытаний по праву и государственному хозяйству. По выходе в отставку Тимковский поселился в своем имении Турхановка в Черниговской губернии. С 18 августа 1812 года по 2 января 1815 года он являлся членом дворянского комитета, снаряжавшего ополчение в Отечественной войне. С 1825 по 1838 год Тимковский занимал должность директора Новгород-Северской гимназии.

Среди его трудов наиболее известны: статья «Судья и парадоксы» (Москвитянин. 1855. № 19), сочинение «Сравнение Юстиниановых законов с российскими», за которое Геттингенское ученое общество избрало его своим членом в 1809 году; речи – «О применении знаний к состоянию и цели государства» (Харьков, 1808), «О бывших в России поместьях и поместном

праве» (Харьков, 1811), «Опытный способ к философическому познанию российского языка» (Харьков, 1811); литературные труды – «Записки» (Москвитянин. 1852, 1853), «Судья и парадоксы» (Москвитянин. 1855) и др.

[8] *Грановский Тимофей Николаевич* (9.03.1813 – 4.10.1855) – русский историк-медиевист. В 1835 году окончил юридический факультет Санкт-Петербургского университета, и в течение двух лет, с 1837 по 1839 год, готовился к профессуре в Берлинском университете у историков Л. фон Ранке, Ф. К. Савиньи и др. Вернувшись на родину, Грановский начал читать лекции по всеобщей истории (первый в России курс западноевропейского средневековья) в Московском университете. Грановский принадлежал к кругу западников. Полемизируя со славянофилами, он выделял общности исторического развития России и Европы, а в лекциях акцентировал внимание на закономерностях исторических процессов. Главный смысл всеобщей истории Грановский видел в развитии «духа рода человеческого», в распространении просвещения и «нравственном совершенствовании людей». В своей знаменитой речи «О современном состоянии и значении всеобщей истории» (1852) он заявил, что «история по необходимости должна выступить из круга наук филолого-юридических, в котором она была так долго заключена, на обширное поприще естественных наук». Сочинения Грановского были изданы его преемником, профессором П. Н. Кудрявцевым в 1856 году.

[9] *Редкин Петр Григорьевич* (4.10.1808 – 7.03.1891) – русский правовед, историк философии, педагог. Учился в Московском и Дерптском университетах, слушал лекции в Берлине и других городах Европы. С 1834 года Редкин читал лекции по «Энциклопедии законоведения и Государственных законов» на юридическом факультете Московского университета. Много внимания Редкин уделял развитию педагогики и издательской деятельности. Он издавал журналы «Новая Библиотека для воспитания» в 10 частях, «Юридические записки», сотрудничал с журналом «Воспитание» (1860–1863), принимал активное участие в педагогических собраниях преподавателей. Эти собрания положили начало Педагогическому обществу в Санкт-Петербурге, первым председателем которого был Редкин. С 1863 года Редкин возглавлял кафедру энциклопедии и истории философии права в Санкт-Петербургском университете, а с 19 сентября 1873 года

по 9 сентября 1876 года был его ректором. С 1882 года Редкин состоял членом Государственного совета.

[10] *Строганов Сергей Григорьевич* (8.11.1794 – 28.03.1882) – русский государственный деятель, граф, генерал от кавалерии, ученый-археолог, меценат, коллекционер. Он получил блестящее образование, участвовал в Отечественной войне 1812 года, заграничных походах против Наполеона и взятии Парижа, отличился в ряде сражений. Строганов известен как учредитель и руководитель первой в России бесплатной и доступной для всех детей Школы рисования в отношении к искусствам и ремеслам – впоследствии Строгановского училища (1825 г., ныне МГХПА им. С. Г. Строганова). С 1826 по 1835 год Строганов был членом Комитета устройства учебных заведений, а с 1 июля 1835 по 20 ноября 1847 года – попечителем Московского учебного округа. С 1836 года, на протяжении около 37 лет Строганов был председателем Московского общества истории и древностей Российских. Ежегодно на свои средства он организовывал научные археологические экспедиции на юг России. Результатом экспедиций в Крыму стали керченские клады и «скифское золото», ныне хранящиеся в Государственном Эрмитаже. С 1860 по 1865 год Строганов состоял при царском дворе главным воспитателем наследника цесаревича Николая Александровича (1843–1865) и Великих князей Александра Александровича, впоследствии императора Александра III, Владимира и Алексея Александровичей.

[11] *Камеральное образование, камеральные науки, камералистика* (cameralistics) – наука об управлении имуществом государства и публичных союзов. В своей речи «О камеральном образовании» Ушинский выводил происхождение понятия от слова «камера» или «комора» – комната для хранения имущества – и связывал его с такими словами, как «камергер», «камер-фрау». Камералистика включала экономический (технические науки, сельское хозяйство, лесоводство, горное дело), полицейский (полиция нравственности, безопасности и народного образования) и финансовый разделы. Последний Ушинский составлял из трех частей: «из наблюдения за сокровищами государей и дворцовыми расходами», «из управления доменами», «из наблюдения над сбором податей».

[12] *Рехневский Юлий Семенович* (1824 – 25.03.1887) – писатель и педагог, однокашник и друг Ушинского в Московском универси-

тете по юридическому факультету. После окончания университета в 1844 году Рехневский поступил преподавателем законоведения в Гродненскую гимназию, откуда в 1853 году перевелся в Санкт-Петербургское строительное училище. Рехневский состоял действительным членом Императорского Русского географического общества и имел серебряную медаль (1859) за исполненные по поручению Общества труды. В 1860 году Ушинский, будучи редактором «Журнала Министерства народного просвещения», пригласил Рехневского своим помощником. Здесь он напечатал свои статьи: «Очерк истории народных школ в Германии» (1860) и «Из педагогической практики директора частного пансиона» (1861). После выхода Ушинского в отставку в 1862 году Рехневский стал редактором «Журнала». Среди его публикаций известны: «Ответ доктору Ланге» и «Научные пособия учебных заведений: о списках библиотек и кабинетов в России» (1862, кн. II, VII). В 1866 году Рехневский вышел в отставку и в течение нескольких лет был присяжным стряпчим при санкт-петербургском коммерческом суде, а затем переехал в Любаву, где состоял членом городской управы. В 1871 году, после смерти Ушинского, Рехневский составил его некролог, а в журнале «Вестник Европы» (1871, № 2) опубликовал биографическую статью «Константин Дмитриевич Ушинский».

[13] «*Современник*» – один из ведущих российских литературных и общеполитических журналов, основанный А. С. Пушкиным и издаваемый в Санкт-Петербурге в 1836–1866 годах. Согласно замыслу Пушкина, в нем печатали «стихотворения всякого роду, повести, статьи о нравах и тому подобное; (оригинальные и переводные) критики замечательных книг русских и иностранных; наконец, статьи, касающиеся вообще искусств и наук». В «Современнике» Ушинский размещал переводные и критические статьи. В 1852 году Ушинский опубликовал рассказ «Поездка на Волхов» (Современник. № 9), вызвавший множество положительных отзывов и особенную похвалу И. С. Тургенева.

[14] «*Библиотека для чтения*» – ежемесячный журнал словесности, наук, художеств, критики, новостей и мод, издававшийся большим тиражом по всей России в 1834–1865 годах. Первым издателем журнала был книготорговец А. Ф. Смирдин. С 1848 по 1856 год главным редактором стал известный журналист и переводчик, знаток иностранных языков А. В. Старчевский, при котором в издании стал принимать участие Ушинский.

[15] *Голохвастов Петр Владимирович* (24.08.1803 – 14.01.1887) – директор Демидовского лицея в Ярославле (1839–1848) и Гатчинского Николаевского сиротского института (1854–1860); цензор Петербургского цензурного комитета (14.10.1863 – 1.12.1872), тайный советник (1887). Голохвастов обучался в Институте корпуса инженеров путей сообщения, а затем с 1822 по 1828 год служил в Третьем округе путей сообщения в окрестностях Москвы. Став директором Демидовского лицея, он в 1842 году подал записку о необходимости преобразования лицея. Его предложения были приняты и вошли в устав 1845 года. Но в 1848 году Голохвастов по болезни вышел в отставку. Происшедшие после его ухода перемены стали причиной ухода из лицея Ушинского. После назначения Голохвастова на должность директора Гатчинского Николаевского сиротского института он вспомнил про Ушинского и рекомендовал его как педагога почетному опекуну института, графу С. С. Ланскому.

[16] *Гатчинский Николаевский сиротский институт* ведет свое начало с 1803 года, когда императрица Мария Федоровна основала в Гатчине сельский воспитательный дом на 600 детей (мальчиков и девочек) в качестве приготовительного отделения Петербургского воспитательного дома, воспитанники которого поступали в высшие учебные заведения. В 1834 году Гатчинский дом был преобразован в мужское заведение, а в 1837 году – в сиротский институт для воспитания сыновей военных обер-офицеров и гражданских чиновников. В 1855 году заведение переименовали в Гатчинский Николаевский сиротский институт. Ушинский застал в Гатчинском институте суровые порядки, которые он охарактеризовал так: «Наверху экономия и канцелярия, в середине администрация, под ногами учение, а за дверьми – воспитание».

[17] *Пирогов Николай Иванович* (13.11.1810 – 23.11.1881) – один из величайших русских врачей-хирургов и педагогов, основоположник отечественной военно-полевой хирургии и анестезии. После трагедии Крымской войны, в которой Пирогов принимал непосредственное участие как врач, он пришел к выводу о скорейшей необходимости изменения системы воспитания человека – ключевой проблеме развития общества. Его первая педагогическая статья «Вопросы воспитания» была опубликована в журнале «Морской сборник» в 1856 году (Июльская книга. № 9. С. 559–597). Ее текст оказал большое влияние на российскую

общественность. Для Ушинского она стала импульсом к научно-педагогической деятельности.

[18] Эту статью Ушинский опубликовал в «Журнале Министерства народного просвещения» (1862, № 3) до личного знакомства с Пироговым. В ней он не только проявил глубокое уважение ко взглядам своего ученого современника, но и высказал ряд критических замечаний о системе классического образовании. Впоследствии, в 1863 году, за границей Ушинский познакомился с Пироговым и стал бывать у него по субботам, но сведений об их дружбе или сотрудничестве нет.

[19] *«Журнал для воспитания»* – ежемесячный журнал, содержавший руководство для родителей и преподавателей, издаваемый педагогом и писателем А. А. Чумиковым в Санкт-Петербурге с 1857 по 1859 год. С 1860 года журнал носил название «Воспитание», с 1961 года издание перенесено в Москву. А. А. Чумиков в течение 12 лет работал помощником инспектора классов А. Г. Ободовского в Гатчинском Николаевском сиротском институте. В 1855 году, спустя три года после смерти Ободовского, Чумиков вынужденно уволился из института и при поддержке профессора П. Г. Редкина и К. Д. Ушинского занялся изданием журнала.

За два года (1857–1858) Ушинский опубликовал в «Журнале для воспитания» пять педагогических статей: «О пользе педагогической литературы», «Три элемента школы», «О народности в общественном воспитании», «Школьные реформы в Северной Америке», «Внутреннее устройство североамериканских школ». В них Ушинский отстаивал принцип народности в образовании и воспитании, тогда как Чумиков считал, что журнал должен освещать практический опыт Германии и способствовать его внедрению в российское образование. Расхождения во взглядах стали причиной краткого сотрудничества Ушинского в журнале Чумикова.

[20] *Песковский Матвей Леонтьевич* (1843–1903) – русский писатель, публицист и педагог. Он окончил духовную семинарию и курс в Петербургском университете; в 1873–1874 годах состоял преподавателем земского «училища для распространения сельскохозяйственных, технических и ремесленных знаний и для приготовления учителей» в Вятке. Песковский сотрудничал с газетами «Голос», «Русское обозрение», «Молва», «Порядок» и

журналами «Вестник Европы», «Русская мысль», «Русская старина», «Русская школа», «Новь» и других.

[21] Имеется в виду «Краткий биографический очерк К. Д. Ушинского», составленный инспектором Нальчикской городской школы А. Ф. Фролковым и изданный в 1881 году. По свидетельству Л. Модзалевского, в юношеские годы Фролков был домашним секретарем Ушинского.

[22] *Николай Александрович Романов* (8.09.1843 – 12.04.1865) – наследник Российского престола, Цесаревич, Великий князь, сын императора Александра II и императрицы Марии Александровны. Николай Александрович не успел вступить на Российский престол, так как преждевременно скончался от туберкулезного менингита в возрасте 21 года.

[23] *Норов Авраам Сергеевич* (22.10.1795 – 23.01.1869) – российский государственный деятель, академик, 8-й министр народного просвещения (7.04.1853 – 23.03.1858), участник Бородинской битвы (1812), полковник артиллерии, путешественник и писатель. В период его пребывания на министерском посту увеличилось число студентов в вузах и командированных за границу для занятия профессорских должностей, расширена программа преподавания древних языков, возрождена идея создания университета в Сибири. В период его пребывания в должности председателя Археографической комиссии было издано 35 тысяч исторических актов.

[24] *Никитенко Александр Васильевич* (1804/1805 – 21.07.1877) – историк литературы, доктор философии, профессор Санкт-Петербургского университета, цензор с 1833 года, Никитенко вел происхождение из крепостных крестьян графа Н. П. Шереметева. Благодаря своему усердию ему удалось получить среднее образование и стать секретарем Библейского общества. В 1824 году он выступил на торжественном собрании, о чем доложили президенту общества князю А. Н. Голицыну. Вскоре при содействии В. А. Жуковского и К. Ф. Рылеева Никитенко получил вольную. В 1828 году он окончил философский факультет Санкт-Петербургского университета, а в 1834 году стал профессором. В период с 1856 по 1860 год Никитенко редактировал «Журнал Министерства народного просвещения».

[25] *ЖМНП – «Журнал Министерства народного просвещения»* («Журналъ Министерства народнаго просвещенія») –

официальное периодическое издание, выходившее с 1834 по 1917 год.

Министерство народного просвещения стремилось обзавестись своим журналом с момента своего учреждения. В 1803–1819 годах оно издавало «Периодические сочинения об успехах народного просвещения», в 1821–1824 годах – «Журнал Департамента народного просвещения», в 1825, 1827, 1829 годах – «Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения», и только с 1834 года, по инициативе графа С. Уварова, постоянным периодическим изданием стал ЖМНП.

Первым редактором «ЖМНП» стал К. С. Сербинович (1834–1856). Его сменил А. В. Никитенко, а с 1860 по 1861 – К. Д. Ушинский. В период с 1860 по 1863 год, благодаря активной деятельности К. Д. Ушинского, ЖМНП был исключительно педагогическим изданием. Позже педагогика была выделена в особый отдел. С 1872 года в ЖМНП ввели отдел классической филологии.

После Ушинского редакторами ЖМНП в разное время были: Ю. С. Рехневский, А. И. Георгиевский, Л. Н. Майков, В. Г. Васильевский, Э. Л. Радлов.

Журнал информировал общество об успехах просвещения в России. В нем публиковали Высочайшие повеления, министерские распоряжения и отчеты по министерству народного просвещения. Журнал включал рубрики: «Словесность и науки», «Известия об ученых и учебных заведениях в России», «Известия об иностранных ученых и учебных заведениях», «История просвещения и гражданского образования», «Новости и смесь: путешествия, новые иностранные книги, журналистика, разные известия» и т.д.

После революции журнал выходил под названиями «Народное просвещение», а с 1946 года и по сей день он известен как «Народное образование».

[26] Уход Ушинского из Смольного института был вызван доносом, написанным священником церкви Смольного института Головиным и подписанным начальницей Смольного института Марией Павловной Леонтьевой, не принявшей реформы Ушинского. Донос в форме доклада был представлен принцу П. Г. Ольденбургскому – главноуправляющему ведомством IV отделения императрицы Марии Александровны. Об этом писали Л. Н. Модзалевский и Е. Н. Водовозова (1833–1924) – ученица Ушинского

в Смольном институте, издавшая свои воспоминания «На заре жизни» в 1911 году.

[27] *Корф Николай Александрович* (2.7.1834 – 13.11.1883) – барон, русский педагог и методист; организатор особого типа земских школ – одноклассной школы с 3-годичным сроком обучения; автор методики ведения урока при одновременной работе учителя с тремя классами; организатор съездов-курсов для учителей. Корф ратовал за всеобщее обязательное начальное обучение на родном языке и считал изучение природоведения целесообразным для борьбы с суевериями и предрассудками. В 1871 году Корф написал дополнение к «Родному слову» Ушинского – книгу для чтения «Наш друг», получившую широкое распространение в начальной школе.

[28] *«Отечественные записки»* – журнал, издававшийся в Санкт-Петербурге с 1818 года. Периодом расцвета издания считается конец 1830 – 1-я половина 1840 года, связанный с участием в нем В. Г. Белинского. В 1860-х годах редактором журнала был Степан Семенович Дудышкин (6.01.1821 – 28.09.1866), который учился на том же факультете Московского университета, что и Ушинский, а затем сотрудничал с ним в ЖМНП. Ушинский планировал опубликовать в «Отечественных записках» целую серию своих статей, большей частью психолого-педагогической направленности. Первой статьей стала «Цветы московской педагогии на петербургской почве», опубликованная в 1866 году и посвященная обстоятельной критике вышедшей в свет «Книги для первоначального чтения» А. Радонежского и А. Филонова. В 1867 году руководство «Отечественных записок» сменилось, и Ушинский прекратил сотрудничество с этим изданием.

[29] *Пугачевский Яков Павлович* (?–1896) – друг и коллега К. Д. Ушинского. Пугачевский окончил Санкт-Петербургский университет, преподавал естествознание в Гатчинском институте, где познакомился с Ушинским. В дальнейшие годы их семьи связывала тесная дружба. В 1860 году Ушинский пригласил Пугачевского в Смольный институт преподавать физику и естествознание. Здесь он проработал с 1860 по 1872 год и с 1875 по 1881 год. Пугачевский был самым верным другом Ушинского в последний год его жизни, а после его кончины – самым близким человеком для семьи ученого, советовавшейся с ним как по организационно-издательским, так и по денежным вопросам.

## О пользе педагогической литературы

Статья «О пользе педагогической литературы» является первой научно-педагогической статьей Ушинского. Она была написана в 1857 году, когда Ушинский исполнял обязанности инспектора Гатчинского сиротского института, и опубликована в «Журнале для воспитания» (1857, № 1). Статья сразу получила высокую оценку специалистов и была отмечена в ряде изданий как полезная и интересная.

[1] Старейшим в России является *Московский университет*, основанный в 1755 году и отметивший свое столетие в 1855 году.

*Педагогический институт, Главный Педагогический институт* – высшее учреждение закрытого типа, основанное в 1816 году для подготовки педагогов средних и высших учебных заведений Российской империи.

[2] …*Историю Аристидов, Сократов, Катонов…* – имеется в виду история Древнего мира, и Древней Греции в частности, изучавшаяся во всех учебных заведениях.

[3] *Турецкий кейф* – приятное безделье после обеда, сопровождаемое распитием кофе и курением. Слово «кейф» пришло из Турции. Некоторые филологи считают, что в России оно стало популярно после употребления его в романе Ф. М. Достоевского «Неточка Незванова» и обозначало времяпрепровождение в кафе, удовольствие.

[4] *Итон, Итонский колледж* (англ. *Eton College*, *The King's College of Our Lady of Eton beside Windsor*) – старинное учебное заведение в Англии, частная школа для мальчиков, основанная королем Генрихом VI в 1440 году. Главной задачей колледжа была подготовка юношей к поступлению в Кембриджский университет.

[5] *Оксфорд*, *Оксфордский университет* – первый в Великобритании и второй после Болонского в Европе университет, расположенный в городе Оксфорд графства Оксфордшир, известный с XI века.

[6] *Кэмбридж (Кембридж), Кэмбриджский (Кембриджский) университет* – второй в Великобритании и четвертый в Европе университет, основанный группой ученых людей города Кэмбридж около 1209 года.

## О народности в общественном воспитании

Статья «О народности в общественном воспитании» – одна из самых значительных работ в педагогическом наследии К. Ушинского. Она вышла в свет в «Журнале для воспитания» (1857, № 7, 8) и содержит 8 глав, изложенных на 62 страницах: «Общие исторические основы европейского воспитания; Характеристические черты германского общественного воспитания; Общественное воспитание в Англии; Общественное воспитание во Франции и два слова о методе Жакото; Общественное образование в Североамериканских Штатах; Народный идеал воспитания и его теория в Германии: ее защитники и противники; Характер. Его элементы. Наследственность темпераментов. Влияние жизни и воспитания на характер. Элемент народности в характере человека; Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?»

Идея «народности» в воспитании зародилась у Ушинского в период его работы в журналах «Современник» и «Библиотека для чтения», где в иностранных обозрениях он давал сравнительные характеристики различных культур в зависимости от уровня развития той или иной народности. С началом службы в Гатчинском институте Ушинский всерьез занялся разработкой этой идеи. В 1856 году, после выхода журнала «Сын Отечества», основанного А. Старчевским, Ушинский писал к нему: «Кончаю статью “О народности в общественном воспитании” для “Морского сборника”, и у меня готова другая статья, “Об американском образовании”, которую не знаю, где помещу, но для вашего журнала она слишком велика: листов 8 печатных, а может быть и более. У меня теперь собралось много хороших материалов по воспитательной части, и я был бы очень рад, если бы небольшая статейка “О французском образовании” пригодилась вам. Мог бы еще приготовить переводы или сокращения из Edinburgh или Westminster Review, которые я получаю, но не знаю, пригодятся ли для вас» (Народная школа. 1885. № 1. С. 51).

Очевидно, что первоначально Ушинский планировал поместить статью «О народности в общественном воспитании» в «Морской сборник» – ежемесячный журнал, издаваемый с 1848 года по военно-морской тематике и ставший печатать пе-

дагогические труды после публикации Н. И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). Обращаясь к Старчевскому, Ушинский желал получить от него заказ, так как «даром же работать не хочется». Но Старчевский ничего не предложил ему, и Ушинский опубликовал свой труд в «Журнале для воспитания».

Статья «О народности в общественном воспитании» была воспринята современниками положительно и получила одобрительные отзывы.

[1] *Парижский университет XII века* – имеется в виду старейший университет в Европе на момент его основания в середине XII века. Официальное признание университета королем Филиппом Августом состоялось в 1200 году, а папой римским Иннокентием III – в 1215 году. В Средние века университет славился высоким уровнем богословского и философского образования и привлекал студентов из разных государств.

[2] *Токвиль Алексис-Шарль-Анри Клерель де* (29.07.1805 – 16.04.1859) – французский политический деятель, историк и писатель, известный трактатами «Демократия в Америке» (I том – 1835, II том – 1840) и «Старый порядок и революция» (1856), министр иностранных дел Франции (1849). Токвиль происходил из древнего нормандского аристократического рода. Он известен как теоретик демократии, считавший, что исторический процесс движется в сторону увеличения «равенства условий» в отношении закона, а не материального благополучия. Токвиль считал, что религия и мораль – оплот демократии, могущие противостоять «материалистическому головокружению».

[3] *Риттер и Гумбольдт* – Карл Риттер (1779–1859) и Александр Гумбольдт (1769–1859) – немецкие географы, основоположники современных общественно-географических наук.

[4] *Итон, Вестминстер, Гарро, Регби* – Ушинский перечисляет сокращенные названия знаменитых учебных заведений в Англии: Итонский колледж; Вестминстерский университет, основанный в 1838 году как Королевский политехнический институт; училище в Гарро в английском графстве Миддлсекс, открытое в 1611 году по образцу Итонского колледжа; школу Рагби, или Регби, основанную в 1567 году в городе Рагби и впоследствии положившую начало всемирно известной игре регби.

[5] *Монталамбер Шарль де* (1810–1870) – граф, один из знаменитых публицистов и политических деятелей XIX века, известный оратор в палате пэров, руководитель католической партии во Франции. В своих трудах Монталамбер стремился соединить католические догматы и демократические принципы, занимался изучением эпохи Средневековья. Наибольшую известность ему принесло сочинение «Vie de Sainte Elisabeth de Hongrie» (1836).

[6] *Каннинг Джордж* (11.04.1770 – 8.08.1827) – английский политический деятель, премьер-министр Великобритании (1827).

[7] Имеется в виду *теория народонаселения Мальтуса Томаса Роберта* (1776–1834) – английского священника, экономиста и демографа. В своей главной книге «Опыт закона о народонаселении в связи с будущим совершенствованием общества» (1836) Мальтус развивал теорию, согласно которой, если население увеличивается в геометрической прогрессии, удваиваясь в каждые четверть века, то на Земле неизбежно наступит голод, а общество постигнет бедность и социальные потрясения. Мальтус впервые использовал понятие «борьба за существование», которое затем получит развитие у Ч. Дарвина в «Происхождении видов».

[8] *Боссюэт Жан Бенинь* (27.09.1627 – 12.04.1704) – французский проповедник, писатель, богослов, епископ города Мо, автор многочисленных проповедей, надгробных речей, исторических и догматических сочинений. Проповеди Боссюэта принято разделять на три группы: дидактически-теологического, философско-этического и церковно-обрядового характера. В них он предстает величайшим оратором Франции, виртуозно владеющим словом, использующим поэтичность образов, лиризм и яркость выражений. Боссюэта считают мастером жанра «надгробной речи», в котором он, подобно Лафонтену в басне, достиг небывалых высот.

[9] *Фенелон Франсуа де Салиньяк де Ла Мот* (6.08.1651 – 7.01. 1715) – французский писатель, член Французской академии (с 1693), архиепископ Камбре (с 1695), педагог, воспитатель герцога Бургундского, внука короля Людовика XIV. Фенелон известен своим прозаическим переводом «Одиссеи» (1694–1696), а также как автор басен в прозе, повести «Похождения

Аристоноя» (1699) и романа-утопии «Приключения Телемака» (1699), сюжет которого в 1766 году был переработан русским поэтом В. К. Тредиаковским в поэме «Телемахида». Книга Фенелона «О воспитании девиц» (1687) легла в основу воспитания Сен-Сирского пансиона (Королевского дома Святого Людовика) – первой светской школы для женщин, основанной мадам де Ментенон и впоследствии взятой за образец императрицей Екатериной II при организации Смольного института благородных девиц в Санкт-Петербурге.

[10] *Дистервег Адольф Вильгельм* (29.10.1790 – 7.07.1866) – немецкий педагог, последователь идей И. Г. Песталоцци, председатель Всеобщего немецкого учительского союза (с 1848). С 1812 по 1820 год Дистервег преподавал физику и математику в средних школах в Вормсе, Франкфурте-на-Майне и Эльберфельде. Затем Дистервег был директором учительской семинарии в Мёрсе (1820–1832) и Берлине (1832–1847), где в 1831–1841 годах создал четыре учительских общества.

Дистервег известен как автор «Руководства к образованию немецких учителей» (в 2 т., 1835), а также учебников и руководств по математике, естествознанию, немецкому языку, географии, астрономии. Основными принципами воспитания Дистервега, на которые обращал внимание Ушинский, являются: природосообразность (возбуждение врожденных задатков ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей и согласно его естественному стремлению к развитию), культуросообразность (соответствие воспитания ребенка с уровнем культуры его народа и эпохи) и самодеятельность (самостоятельная деятельность ребенка, определяющая его личность).

[11] *Жакото Жан Жозеф* (4.03.1770 – 30.07.1840) – французский педагог и адвокат, директор политехнической школы, профессор математики и гуманитарных наук. С 1818 по 1830 год он был профессором французского языка и литературы в городе Лувене в Бельгии, где представил свой метод (методу) обучения – возбуждения умственной самодеятельности. Жакото считал, что у всех людей одинаковые умственные способности и человек способен самостоятельно, без воздействия педагога, образовать себя. Первостепенную роль в обучении Жакото отводил упражнениям и тренировке памяти. Свой метод Жакото

применял к математике, географии, истории, естественным наукам, музыке и рисованию.

[12] *Лабрюйер Жан* (16.08.1645 – 10.05.1696) – писатель, классик французской литературы, автор единственной книги «Характеры и нравы этого века» (1688), оказавшей большое влияние на философскую мысль эпохи Просвещения. В предисловии к книге Лабрюйер указал, что цель книги – обратить внимание общества на его недостатки, «сделанные с натуры», для последующего исправления. Книга состоит из 16 глав-заметок, содержащих портреты-типы, списанные как с реальных лиц, так и собирательные образы, эпиграммы и авторские размышления. Язык Лабрюйера отличался лаконизмом, и многие его цитаты впоследствии стали афоризмами. Например, «Ханжа – это тот, кто при короле-атеисте стал бы атеистом», «Источник заблуждений в политике состоит в том, что думают только о себе и настоящем». Книга Лабрюйера переводилась на русский язык дважды – в 1812 и в 1890 годах.

[13] *Телемак, Телемах* – герой поэмы Гомера «Одиссея», царевич Итаки, сын Одиссея и Пенелопы, утешавший и защищавший мать во время десятилетнего скитания Одиссея, а после смерти отца ставший царем Итаки. В данном тексте Ушинский ссылается на роман-утопию Фенелона «Приключения Телемака», написанный по мотивам древнегреческого эпоса.

[14] *Бюффон Жорж-Луи-Леклер* (7.09.1707 – 16.04.1788) – французский ученый, математик, биолог, естествоиспытатель, писатель. Его многочисленные труды больше известны под общим именованием «Естественная история». В России вышли в свет «Всеобщая и частная история естественная графа де Бюффона» в 10 частях (СПб., 1789–1808) и «Бюффон для юношества, или Сокращенная история трех царств природы. Соч. Петра Бланшарда в 5 частях» (М., 1814).

[15] *Массильон Жан-Батист* (24.06.1663 – 28.09.1743) – знаменитый французский проповедник при дворе Людовика XIV, с 1717 года – епископ Клермонский. Проповеди Массильона отличались ясностью и простотой. Их полное собрание было издано внуком проповедника, аббатом Массильоном, в 1745–1748 годах.

[16] *Сильестрём П. А.* – шведский педагог, автор книги о воспитательных учреждениях в США.

[17] *Ампер Жан-Жак* (12.08.1800 – 27.03.1864) – французский филолог, профессор истории французской литературы, единственный сын известного физика Андре-Мари Ампера. В 1841 году он побывал в Северной Африке, Италии и Греции, а в 1851-м – в Америке. По итогам путешествия Ампер издал труд «Путешествие в Америку» (Париж, 1855), о котором и говорит К. Ушинский в своей статье.

[18] *Берлихинген Гец фон* (1480 – 23.07.1563) – швабский рыцарь, участник Крестьянской войны в Германии, герой одноименной пьесы Гете. При осаде Ландсгута Берлихинген потерял правую руку и заменил ее железным протезом. Этот эпизод стал сюжетом многих литературных произведений, а самому Берлихингену принес прозвище Железная рука.

[19] *Раумер Карл Георг* (1783–1865) – немецкий педагог, геолог и географ.

[20] *Прейс* – немецкий педагог.

[21] *Бах Даллас* (1806–1867) – директор Жирардовой коллегии в Северной Америке.

[22] *Меланхтон (Шварцэрд) Филипп* (16.02.1497 – 19.04.1560) – гуманист, теолог, педагог, сподвижник Лютера. Псевдоним «Меланхтон» – это греческий перевод настоящей фамилии *Шварцэрд* – «черная земля». Меланхтон снискал себе славу «учителя Германии». Он разработал устав университета, предполагавший подготовку ученых богословов и служителей обновленной церкви, и способствовал устройству немецких школ, ставших образцом для иезуитов. Меланхтон считал Аристотеля «единственным мастером метода». На основе его учения он составил учебники греческой и латинской грамматики, логики, риторики и диалектики, богословия, этики, физики и психологии.

[23] *Рандю Амбруаз* (1778–1860) – французский писатель и педагог.

[24] …*Догматы по Штраусу и Улиху*... – К. Ушинский имеет в виду Давида-Фридриха Штрауса (1808–1874), немецкого теолога и историка, автора книги «Жизнь Христа» (1840), в которой он утверждал, что многие эпизоды Евангелия являются результатом мифотворчества, и Германа Улиха (1838–?), профессора Гейдельбергского университета в Германии, сторонника научного преподавания в школе.

[25] *Губер А.* – немецкий педагог, автор книги «Английские университеты» (1839).

[26] *Визе Людвиг* (1806–1900) – немецкий педагог, служивший с 1852 года в прусском Министерстве народного просвещения. В его обязанности входило установление связей между прусскими высшими учебными заведениями и такими же в новых частях Германской империи. В частности, по поручению прусского Министерства народного просвещения Визе организовал университетское преподавание в Эльзас-Лотарингии.

[27] *Вольфарт* – немецкий педагог, ученый, автор труда «Всеобщая история воспитания и образования».

## О средствах распространения образования посредством грамотности

Статья «О средствах распространения образования посредством грамотности» была опубликована в журнале «Сын Отечества» (№ 2, 1858). Поводом для ее написания стал спор вокруг «Письма к издателю А. И. Кошелеву», опубликованного В. И. Далем в журнале «Русская беседа» (Т. III, 1856). В своей работе Даль высказал сомнение по поводу необходимости обучения грамоте крестьянства. Письмо Даля вызвало полемику в ряде газет и журналов, которая не умолкала вплоть до 1861 года.

## Письма о воспитании Наследника Русского престола

«Письма о воспитании Наследника Русского престола» были написаны К. Д. Ушинским по просьбе императрицы Марии Александровны. Они адресованы к Цесаревичу, Великому князю Николаю Александровичу, которому не суждено было царствовать. Он умер в возрасте 21 года от туберкулезного менингита. Предположительная дата создания писем – конец 1850-х годов, когда Ушинский пребывал в Ницце и беседовал о проблемах воспитания с императрицей Марией. Из текста четвертого письма можно сделать вывод, что Ушинский предоставлял их последовательно, а не все сразу.

Впервые «Письма о воспитании Наследника Русского престола» были опубликованы педагогом и журналистом А. Н. Остро-

горским в «Собрании неизданных сочинений К. Д. Ушинского» в Санкт-Петербурге в 1908 году.

[1] Первыми воспитателями Цесаревича Николая Александровича, начиная с 1849 года, были генерал-адъютант Н. В. Зиновьев, бывший директор Пажеского корпуса, генерал-майор Гогель и полковник Н. Г. Казнаков. Единой системы воспитания у них не было. Известно, что Зиновьев отличался глубокой религиозностью, и потому оказал влияние на духовное развитие наследника; Гогель, как фронтовой офицер, сформировал в нем отличную выправку; о роли Казнакова практически ничего не известно. Позже в качестве учителя русского и немецкого языков, географии и истории к наследнику престола и его брату Александру, будущему императору Александру III, был приглашен Я. К. Грот, филолог, лектор русского языка и словесности в Александровском университете в Гельсингфорсе.

[2] *Бенеке Фридрих Эдуард* (17.02.1798 – ок. 1.03.1854)) – немецкий философ психолог, автор многочисленных трудов, утверждавший, что эмпирическая психология является основой всей философии.

## Труд в его психическом и воспитательном значении

Статья «Труд в его психическом и воспитательном значении» впервые была опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1860 году (№ VII), в период, когда Ушинский являлся его главным редактором. Она сразу нашла живой отклик в заметке писателя О. В. Мильчевского, помещенной в журнале «Русский педагогический вестник» (1860, № IV).

В 1890, 1894 и 1895 годах статья Ушинского выпускалась отдельными изданиями. Выпуск 1894 года получил рецензии в литературных приложениях к следующим журналам: «Нива» (1894, № 3), «Мир Божий» (1894, № 6), «Образование» (1895, № 5–6), «Философский ежегодник» Я. Колубовского (Год второй, М., 1896).

Ушинский считал эту статью одной из своих лучших работ. Бóльшая часть изложенного в ней материала Ушинский впоследствии включил в виде приложения ко II тому своего фундамен-

тального труда «Человек как предмет воспитания. Педагогическая антропология».

[1] *Домициан, Тит Флавий* (24.10.51 – 18.09.96) – римский император с 81 года, при котором культ «божественного императора» достиг небывалого размаха. Домициан велел именовать себя «господином и богом» (лат. «dominus et dues»). Жизнь Домициана отмечена многочисленными пороками, а ее конец был трагичен. Он был убит в результате заговора. Его смерть, согласно древнеримскому историку Светонию, сенат встретил с ликованием, солдаты – с негодованием, а народ – с равнодушием.

[2] *Тацит Публий Корнелий* (56–117) – один из самых известных древнеримских историков и писателей античности, автор трех сочинений – «Агрикола», «О происхождении германцев и местоположении Германии» и «Диалог об ораторах» и двух крупных исторических трудов – «История» и «Анналы» (98–116). Став сенатором, а затем и консулом, Тацит был непосредственным свидетелем жизни сената и императора. После убийства императора Домициана он описал видимые им события с максимальной достоверностью, руководствуясь не только личными наблюдениями, но и документальными источниками.

[3] Ушинский имеет в виду пародию Уильяма Теккерея «Продолжение “Айвенго”» на роман Вальтера Скотта «Айвенго».

[4] *Ювенал Децим Юний* (ок. 60 – ок.127) – римский поэт, сатирик. Из его наследия до нашего времени дошло 16 сатир, отличающихся высокой патетикой и изобилующих гиперболами и риторическими вопросами.

## О нравственном элементе в русском воспитании

Статья «О нравственном элементе в русском воспитании» была опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» (1860, № XI–XII).

Критические замечания на нее и другие статьи Ушинского представлены в статье И. Пиотровского «Погоня за лучшим» в журнале «Современник» (1861, № 5–6).

В 1894 году, уже после кончины Ушинского, в Санкт-Петербурге вышло в свет отдельное издание этой статьи, а ре-

цензия на нее была дана в «Философском ежегоднике» Н. Колубовского в 1896 году.

[1] К. Ушинский имеет в виду знаменитого древнегреческого философа Диогена (ок. 412–323 до н.э.), основателя школы киников.

[2] К. Ушинский упоминает персонажей произведений Н. В. Гоголя – Павла Ивановича Чичикова из поэмы «Мертвые души» и судью Амоса Федоровича Ляпкина-Тяпкина из пьесы «Ревизор».

[3] *Карл Фохт* (5.07.1817 – 5.05.1895) и *Якоб Молешотт* (9.08.1822 – 20.05.1893) – немецкие философы, представители вульгарного материализма. Фохт был сторонником дарвинизма и атеизма, а Молешотт утверждал, что духовная жизнь человека зависит от физиологических процессов его организма.

[4] *Генерал Бетрищев* – герой поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души».

[5] Имеется в виду книга Р. Гейма «Гегель и его время», перевод которой был напечатан в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1859–1860 годах.

[6] *Бэкон Фрэнсис* (21.01.1561 – 9.04.1626) – английский философ, родоначальник материализма, с 1584 года – член парламента, с 1617 года – лорд-хранитель печати, а затем – лорд-канцлер, барон Веруламский и виконт Сент-Олбанский. Ушинский ссылается на один из фактов биографии Бэкона: в 1621 году он привлекался к суду за взяточничество и был отстранен от всех должностей. После помилования Бэкон занимался научной и литературной работой.

[7] *Мальборуг (Мальборо) Джон Черчилль* (26.05.1650 – 16.06.1722) – английский генералиссимус и государственный деятель, отличившийся во время Войны за испанское наследство (1702–1711, 1714–1717). Ушинский упоминает о страсти к деньгам Мальборо, сильно вредившей его репутации.

[8] *Сквозник-Дмухановский Антон Антонович* – персонаж пьесы Н. В. Гоголя «Ревизор», городничий, который внешне благочестив, исправно посещает церковь, но не пропустит того, «что плывет в руки».

[9] Имеется в виду германцы, описанные Тацитом (56–117) в его этногеографическом очерке «О происхождении германцев и местоположении Германии».

[10] Речь идет о легендарном испанце, ставшем героем многих литературных произведений, Дон Жуане, и Фальстафе, персонаже комических пьес Шекспира «Виндзорские проказницы», «Генрих IV» (1-я и 2-я части). Дон Жуан – гордый испанский аристократ, сластолюбец, прожигающий жизнь в поиске наслаждений, попирающий своим поведением моральные и религиозные ценности. Фальстаф – толстый и добродушный рыцарь, изрядно выпивающий в компании гуляк и девиц, похваляющийся мнимыми воинскими подвигами, попирающий свою рыцарскую честь, потому что она не приносит ему материальной пользы.

[11] *Франке Август-Герман* (22.03.1663 – 8.06.1727) – немецкий богослов и педагог, один из вдохновителей и активных деятелей пиетизма – направления в протестантизме, характеризующегося пристальным вниманием к личному благочестию и внутреннему религиозному переживанию человека; основатель ряда учебных заведений для сирот в Германии, считавший, что испорченное общество можно исправить путем воспитания детей.

[12] *Арнольд Томас* (13.06.1795 – 12.06.1842) – английский историк, специалист по античности и педагог, реформатор образовательной системы, с 1828 года – ректор закрытой школы для мальчиков в Регби, где он делал упор на дисциплине и подвижных играх.

[13] *Пауперизм* (лат. бедный, неимущий) – явление массовой бедности, под которой понимается отсутствие самых необходимых средств для существования.

[14] *Шлецер Август Людвиг* (5.07.1735 – 9.09.1809) – немецкий историк, публицист, один из авторов норманнской теории, бывший на службе в Российской империи в 1761–1767 годах, профессор Академического университета в Санкт-Петербурге. Шлецер прибыл в Санкт-Петербург в качестве помощника Миллеру в издании «Собрания российской истории». Он популяризировал западные приемы критики исторических источников, полемизировал с М. В. Ломоносовым, содействовал в издании «Истории Российской» В. Н. Татищева. Шлецер проводил работу по изданию русских летописей, в частности в 1767 году были опубликованы первый том Никоновской летописи, подготовленный С. Башиловым под руководством Шлецера, и первое издание «Русской Правды».

## Воскресные школы (письмо в провинцию)

Статья «Воскресные школы (письмо в провинцию)» написана К. Д. Ушинским в форме письма-обращения к устроителям воскресных школ. Она была опубликована в № 1 в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1860 году.

[1] *Золотов Василий Андреевич* (2.03.1804 – 12.12.1882) – педагог, автор многочисленных учебников для начальной школы, разработчик аналитического метода обучения грамоте, предусматривавшего разумное согласование зрительных и слуховых впечатлений. Согласно этому методу, детей учили говорить и мыслить, в результате чего в старших классах они не нуждались в учебниках и постигали словесность, историю, математику и физику «изустно». По учебникам и руководствам Золотова обучались воспитанники частного пансиона в Одессе, который в 1832–1849 годах содержался им самим. «Русская азбука» Золотова выдержала около 30 изданий с момента первой публикации в 1833 году.

[2] К. Ушинский упоминает книгу детского писателя и педагога Алексея Егоровича Разина (1823–1875) «Мир Божий», служившую руководством по русскому языку для приготовительных классов военно-учебных заведений.

[3] *Петрушка* – персонаж поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души», типаж крепостного лакея, оторванного от крестьянского труда и развращенного барской жизнью, который «имел даже благородное побуждение к просвещению». Он читал любую попавшуюся ему книгу, не вникая в ее смысл, но увлекаясь складыванием слов из букв.

## Родное слово

Статья «Родное слово» была опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» в 1861 году в № V. Она является первым сочинением Ушинского, посвященным психолого-педагогическому значению русского языка. Избегая именования «русский» и заменяя его понятием «родной», педагог подчеркивал первостепенную роль языка в формировании личности. Ушинский рассматривал язык не столько как систему

фонетических, лексических и грамматических единиц для выражения мыслей и чувств или как средство общения, сколько как живой организм или народный ген, рожденный культурой и отражающий этапы духовного развития народа.

Определенное воздействие на взгляды ученого касательно родного языка оказали книга «О преподавании родного языка» Ф. И. Буслаева, вышедшая в свет в 1844 году, когда Ушинской заканчивал университет, и ряд выпусков журнала «Новая библиотека для воспитания», издаваемого профессором П. Г. Редкиным.

Статья «Родное слово» положила начало другим сочинениям Ушинского о преподавании родного языка, носящим практический характер, и предвосхитила появление одноименного учебника с подробным руководством к нему под названием «Книга для учащих».

### «Родное слово» (книга для учащих). Фрагменты

В настоящем издании представлены фрагменты «Книги для учащих», освещающие широкий круг вопросов воспитания русского человека, или, по словам Ушинского, дан «маленький сборник необходимейших советов». Методическая часть преподавания «Родного слова» с отсылками на конкретные задания и рекомендации к их выполнению, виду специфичности текста и его узкой направленности на педагогических работников, опущена.

[1] *Фребелевское занятие* – занятие (игра) для детей, разработанное по системе Ф. Фребеля. Фридрих Фребель (1782–1852) – немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, которое он считал верным средством преодоления общественного зла и улучшения нравов. Учение Фребеля легло в основу дошкольной педагогики как отдельной отрасли педагогической науки.

В 1837 году Фребель открыл в Бланкенбурге в Тюрингии учреждение для игр и занятий детей младшего возраста – «детский сад», на основе которого впоследствии развил знаменитую идею детского сада. Фребель исходил из возрастных и природных особенностей ребенка, закономерностей его умственного и физического развития, присущих ему любознательности, общительности и стремления к действию. По мнению Фребеля,

детский сад должен был содействовать совершенствованию природных данных ребенка, развивать в нем «свою сущность» и «свое Божественное начало».

Фребель организовал подготовку «садовниц» – воспитательниц детских садов, и создал специальную методику работы с детьми, предполагавшую развитие речи, мышления, чувств и движений.

Заслугой Фребеля стало раскрытие воспитательного значения игры в детском возрасте, как важной составляющей жизненного быта и сферы образования ребенка.

В качестве дидактического материала Фребель ввел «шесть даров» – систему игровых занятий с мячом и геометрическими телами (1-й дар – мяч, 2-й – деревянные шар, кубик и цилиндр; 3-й – куб, разделенный на восемь кубиков; 4-й – кубик, разделенный на восемь плиток, 5-й – кубик, разделенный на двадцать семь маленьких кубиков, причем девять из них разделены на более мелкие части; 6-й – кубик, разделенный на двадцать семь кубиков, многие из которых разделены еще на плитки или разрезаны по диагонали и т.д.) и занятия-игры с природными материалами (палочками, камешками, песком). Все эти «дары» развивают у детей восприятие формы, цвета и объема, формируют пространственные и временные представления, способствуют образному и ассоциативному мышлению в процессе так называемых «детских построек».

Пристальное внимание Фребель уделял таким формам занятий, как беседа, пение, рисование, лепка, моделирование и вырезание из бумаги, а также считал полезным труд детей на огороде и в саду.

[2] *Шерр, Шер Томас Игнаций* (1801–1870) – немецкий педагог, преобразователь народных школ в Швейцарии в 1840-х годах, автор образцовых учебников для народных школ и методических руководств для учителей. Шер известен как основатель школы для глухонемых в Цюрихе. В 1831 году его избрали в совет народного просвещения, а в 1832 году он стал директором учительской семинарии в Кюснахте. Шер был инициатором и руководителем радикальных школьных реформ. Свои идеи он изложил в сочинении «Pädagogischer Beobachter», за что в 1839 году получил отставку.

Среди его главных сочинений: «Elementarsprachbildungslehre» (Цюрих, 1831), «Der schweiz. Bildungsfreund» (Цюрих, 1865, 1876), «Handbuch der Pädagogik» (Т. 1–3. Цюрих, 1839–46), «Meine Beobachtungen, Bestrebugen und Schicksale etc.» (Санкт-Галлен, 1840).

[3] Азбука вместе с первой после азбуки книгой для чтения входит в Год 1-й «Родного слова для детей младшего возраста».

[4] К. Ушинский имеет в виду собрание пословиц и поговорок Владимира Ивановича Даля (1801–1872) – известного русского писателя, лексикографа, этнографа, составителя «Толкового словаря живого великорусского языка» в 4 томах (1863–1866). В 1861–1862 г. Даль опубликовал сборник «Пословицы русского народа», включавший более 30 тысяч пословиц, поговорок, прибауток. Именно этот сборник использовал К. Д. Ушинский при работе над учебником «Родное слово».

[5] *Гримм Якоб* (1785–1863*) и Гримм Вильгельм* (1786–1859) – немецкие филологи-братья – основоположники германистики, родоначальники мифологической школы в фольклористике, члены кружка гейдельбергских романтиков, профессора Геттингенского и Берлинского университетов, члены Академии наук.

Еще в студенчестве братья Гримм увлеклись изучением народного творчества, которое впоследствии стало для них делом жизни. Их первые труды, вышедшие в свет почти одновременно (1811) – книга Я. Гримма «О старонемецком мейстерзанге», посвященная немецким поэтам XIII–XVI веков, и перевод «Древнегреческих песен» В. Гримма, – наметили дальнейшие направления деятельности каждого брата – теоретика Якоба и романтика Вильгельма. Эта разница совсем не помешала им работать совместно на протяжении всей жизни.

В 1812 году Гриммы издали первый том «Детских и домашних сказок», в 1815-м – второй, в 1822-м – третий, завершивший основной свод из двухсот сказок (не считая вариантов) из разных районов Германии. Неоценимой заслугой братьев Гримм стала не только их совместная деятельность по собиранию сказок, которые они собственноручно записывали со слов крестьян, но и организация подобной работы по всей Германии. Свои записи им присылали учителя и писатели, а Якоб и Вильгельм обрабатывали полученные материалы: классифицировали по диалектам

и сортировали по циклам, заботясь о сохранении в каждом тексте особенностей средневекового изложения.

Первоначально братья Гримм старались внести минимум авторства в повествовательную канву сказок, но потом кардинально изменили свой подход к работе. Сохранив стилистические признаки языка народных сказок – «народный дух», они остановили свой выбор на более поздних и потому понятных читателю вариантах и придали текстам литературную форму, восстановив последовательность событий, устранив смысловые противоречия и несогласования, добавив юмора и поэзии, акцентировав внимание на определенных эпизодах. Благодаря проделанной братьями Гримм работе свод немецких сказок оказал большое влияние на развитие немецкой педагогики. В России сказки братьев Гримм многократно издавались в разных переводах.

[6] Словесные и письменные упражнения в данном издании публиковаться не будут, так как они представляют собой исключительно дидактический материал для педагогов.

[7] *Беккеровские воззрения* – имеются в виду теоретические труды Беккера Карла Фердинанда (1775–1849), немецкого врача и педагога, известного филолога логического направления в языкознании. Среди его трудов: «Немецкое словообразование» (1824), «Немецкое языкознание» (1827), «Организм языка» (русский перевод – 1860) и особенно популярный школьный курс грамматики Беккера, выдержавший 11 изданий.

[8] *Аксаков Константин Сергеевич* (1817–1860) – русский писатель и публицист, поэт, литературный критик, лингвист, историк, идеолог славянофильства, старший сын писателя С. Т. Аксакова. Его грамматический труд «Опыт русской грамматики», на который ссылается К. Д. Ушинский, был опубликован в III томе полного собрания сочинений, изданного в Москве его братом И. С. Аксаковым (1861–1880) уже после смерти К. С. Аксакова.

*Буслаев Федор Иванович* (1818–1897) – русский филолог и искусствовед. В 1858 году он опубликовал свой главный труд «Опыт исторической грамматики русского языка» (последующие издания назывались «Историческая грамматика русского языка»). В 1861 году вышла в свет «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков», в которую Буслаев включил полностью или в извлечениях 135 произведений древнерусской письменности XI–XVII веков, 69 из которых публико-

вались по рукописям впервые. Позже на основе «Исторической грамматики» и «Исторической хрестоматии» Буслаев разработал «Учебник русской грамматики» (1869) и «Русскую хрестоматию» (1870). До революции они многократно переиздавались.

*Некрасов Николай Петрович* (1828–1913) – русский филолог, славист, ученик Ф. И. Буслаева, профессор и инспектор Санкт-Петербургского историко-филологического института, профессор Римско-католической академии, член ученого комитета Министерства народного просвещения, член-корреспондент Академии наук. Среди его наиболее значимых трудов: «О значении форм русского глагола» (СПб., 1865), «Краледворская рукопись в двух транскрипциях текста, с предисловием, словарями, частью грамматическою, примечаниями и приложениями» (СПб., 1872), «Очерк сравнительного учения о звуках и формах древнего церковнославянского языка» (СПб., 1889) и др. В трудах Некрасова получили свое развитие идеи славянофилов о возрождении национального самосознания и значении для этого процесса отечественной науки о языке.

[9] Ушинский имеет в виду статьи Н. Богородского: «Заметка на заметку (К вопросу о русской грамматике как учебнике)», опубликованную в ЖМНП (1868, ч. CXXXIX, сент., отд. III, с. 1020–1066), посвященную неудовлетворительности современной грамматической терминологии, в форме ответа Н. Завьялову; и «По вопросу о русской грамматике как учебнике», опубликованную в ЖМНП (1868, ч. CXXXVII, янв., отд. III, с. 202–259), содержащую рассуждение о содержании, объеме и методах составления грамматики русского языка, критику существующих методов построения учебных грамматик, а также рассматривающую значение и синтаксические функции видов, времен и наклонений русского глагола.

[10] *Поливанов Лев Иванович* (27.02.1838 – 11.02.1899) – русский педагог, филолог, переводчик. В 1861 году Поливанов окончил историко-филологический факультет Московского университета. В 1868 году он открыл в Москве частную мужскую классическую гимназию (впоследствии широко известную под именованием «Поливановская гимназия»), директором которой был до конца жизни. Поливанов выступал за исторический принцип преподавания русского языка и считал главной целью обучения в школе развитие у учащихся логического мышления и

литературной речи. Поливанов известен как составитель школьных хрестоматий и учебников русского языка, издатель русской классики с комментариями.

[11] *Кондильяк Этьен Бонноде* (30.09.1715 – 3.08.1780) – французский философ, эмпирик, один из просветителей, занимавшийся логическими исследованиями, экономист, королевский цензор (с 1752), воспитатель внука короля Людовика XV – герцога Фердинанда I Пармского.

Философия Кондильяка развивает общую теорию познания, в котором, по мнению ученого, важную роль играет эквивалентный мышлению язык. Ученый считал, что языковые знаки семантически независимы и потому ими можно пользоваться в отсутствие объекта. Философия языка Кондильяка была далека от христианской онтологии языка, где слово заключает сакральный смысл и Божественную энергию, а имя тождественно вещи.

На это различие обращал внимание К. Ушинский, подчеркивая значимость формирования словесного запаса ребенка сообразно с требованиями его родного языка и в сохранении его от барбаризмов.

[12] Имеется в виду «Практическая славянская грамматика с примерами и упражнениями» (СПб., 1869), составленная В. И. Водовозовым.

*Водовозов Василий Иванович* (27.09.1825 – 17.05.1886), русский педагог-словесник, детский писатель, переводчик. Водовозова нередко называют последователем К. Ушинского. В 1847 году Водовозов окончил филологический факультет Санкт-Петербургского университета и около 20 лет преподавал в Варшавской и Петербургской гимназиях. Он руководил организованной им же воскресной школой при 1-й Петербургской гимназии (1861–1862), преподавал в Смольном институте (1860–1862), женской учительской семинарии (1863), а позже, в 1870 году, – на Аларчинских женских курсах. В 1860-х годах он активно участвовал в обсуждении проектов реформы начальной и средней школ, ратуя за народность и доступность образования, за что в 1866 году был отстранен от преподавательской деятельности.

Водовозов внес богатый вклад в развитие учебно-методической литературы для учащихся и педагогов начальной и средней школы. Среди его главных трудов: «Словесность в

образцах и разборах» (1868); «Рассказы из русской истории» (Вып. 1–2, 1861–1864), «Практическая славянская грамматика с примерами и упражнениями» (СПб., 1869), «Очерки из русской истории XVIII в.» (1882) и др.

[13] *Остромирово Евангелие* – древнейший памятник древнерусской письменности (1056–1057), названный по имени новгородского воеводы и посадника Остромира, дальнего родственника святого Владимира Крестителя. Евангелие для Остромира переписал с болгарского оригинала русский дьяк Григорий. Оно стало вкладом Остромира в новгородский Софийский собор. Остромирово Евангелие представляет собой пергаментную рукопись, написанную кириллицей, украшенную орнаментами и миниатюрами. Остромирово Евангелие содержит недельные евангельские чтения, которые часто использовались для чтения в начальной школе.

[14] В настоящем издании опущен фрагмент текста, посвященный разбору предложения и анализу грамматических понятий, имеющий исключительно дидактический характер.

[15] Руководство к преподаванию по «Родному слову». Ушинский К. Д. Собр. соч., т. 6, стр. 284 и сл.

[16] Там же, т. 6, стр. 289, 294.

[17] Там же, т. 6, стр. 293–299.

[18] Там же, т. 6, стр. 295.

[19] Там же, т. 6, стр. 314–313.

[20] Родное слово. Ч. 2. Там же, т. 6, стр. 230 и сл.

[21] *Борман* – немецкий педагог XIX века.

[22] «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XXX, п. 8, 9, 10.

### О необходимости сделать русские школы русскими

Статья «О необходимости сделать русские школы русскими» была опубликована в № 213 журнала «Голос» в 1867 году. Эта работа, как и некоторые другие статьи для того же журнала, была Ушинским не подписана. Из-за этого, а так же ввиду того, что ряд статей в журнал «Голос» писал и ближайший ученик Ушинского Л. Н. Модзалевский, чья манера изложения материала была близка к стилю Ушинского, ее авторство долгое время вызывало сомнения. В пользу авторства Ушинского указывают

следующие обстоятельства: во-первых, последовательность рассуждений по вопросам, поднятым в предыдущих изданиях; во-вторых, ссылка автора на рассказ, услышанный у Т. Н. Грановского, – личные впечатления, ставшие живым свидетельством; в-третьих, тот факт, что в 1867 году Модзалевский перешел на службу на Кавказ.

[1] *Риттер Карл* (1779–1859) – немецкий географ, один из основоположников современных общественно-географических наук.

[2] *Вандименова земля* или земля Ван-Димена – до 1856 года наименование острова Тасмания, данное ей в 1642 году ее открывателем А. Тасманом в честь Ван Димена – губернатора Нидерландской колонии в Индии.

[3] *Кузнецов* (1-я половина XIX века) – педагог, автор учебника по географии.

[4] *Историко-филологический институт* был учрежден в Санкт-Петербурге в 1867 году взамен упраздненных педагогических курсов при университетах. Его целью стала подготовка учителей русского языка, древних языков, словесности и истории для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения.

[5] Ушинский перечисляет династии ассирийских, персидских и древнеегипетских царей, изучаемые в школах на уроках истории.

[6] Ушинский имеет в виду грамматику немецкого филолога и педагога Рафаэля Кюнера (22.03.1802 – 16.04.1878) – автора многочисленных работ по грамматике древних языков. На русский язык были переведены греческая и латинская элементарная грамматика.

[7] *Саллюстий Гай Крисп* (86–35 гг. до н.э.) – древнеримский историк, одним из первых использовавший в исторических текстах речи главных героев и выдвинувший теорию об упадке нравов, который стал главной причиной кризиса Римской республики.

**Вопрос о душе в его современном состоянии**

Статьи под общим заголовком «Вопрос о душе в его современном состоянии» были опубликованы К. Ушинским в журнале «Отечественные записки» в ноябре в книгах 1 и 2 и в декабре в книге 1 в 1866 году.

Они были посвящены методологии современной Ушинскому педагогической науки и предназначались для его сочинения «Педагогическая антропология», которое печаталось тоже в 1866 году. Но так как первый том «Педагогической антропологии» был наполнен и не вмещал в себя все материалы, то Ушинский решил выделить часть законченных глав в отдельный труд, опубликовав его в «Отечественных записках».

Ушинский очень хотел, чтобы «Вопрос о душе в его современном состоянии» вышел своевременно, то есть немногим ранее, чем том «Педагогическая антропология», таким образом предваряя появление основного фундаментального научного труда.

[1] *Эннемозер Иосиф* (1787–1854) – немецкий врач и философ, профессор медицины в Бонне, автор многочисленных трудов по магнетизму, месмеризму и спиритизму.

[2] *Милль Джон Стюарт* (20.05.1806 – 8.05.1873) – английский философ, позитивист, экономист, политический деятель, отстаивавший концепцию индивидуальной свободы в противовес государственному контролю, сторонник утилитаризма. Милль полагал, что знания проистекают из опыта, а его предметом являются ощущения. По мнению Милля, материя – это возможность ощущений, а сознание – возможность переживаний этих ощущений. Милль также утверждал, что нравственное чувство происходит из опыта и обнаруживается в стремлении к «наибольшей сумме общего счастья». По мнению Милля, люди должны учитывать взаимные интересы, чтобы сдерживать свой эгоизм. В 1843 году Милль издал свой главный труд «A System of Logic», наиболее часто цитируемый К. Ушинским. В России статья Милля «Значение искусства в общей системе воспитания» была опубликована в журнале «Филологические записки» в 1867 году.

[3] *Фихте-младший, Фихте Иммануил Герман* (18.07.1796 – 8.05.1879) – немецкий философ, представитель идеализма, сын Иоганна Готлиба Фихте – Фихте-старшего, профессор в Бонне и Тюбингене. Фихте-младший издавал труды своего отца и полемизировал с Гегелем и оспаривал его панлогизм и пантеизм. Отстаивая идеи теистов, Фихте-младший переработал идеи Канта и своего отца в идеалистически-христианское воззрение. В 1837 году основал журнал «Zeitschrift für Philosophie und speculative Theolo-

gie», переименованный в 1847 году в «Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik».

*Фортлаге Карл* (1806–1881) – немецкий психолог, профессор философии в Йене, развивавший идеи Фихте-старшего в метафизике и религиозной философии и Бенеке в психологии.

[4] *Фихте-старший, Фихте Иоганн Готлиб* (19.05.1762 – 29.01.1814) – немецкий философ, представитель немецкого классического идеализма, профессор университета в Йене, ректор Берлинского университета.

[5] *Эрдман Бенно* (30.05.1851 – 7.01.1921) – немецкий логик и психолог, профессор с 1909 года, занимавшийся проблемами психологии мышления и чтения. Труды Эрдмана имели большое значение в изучении и издании наследия Канта и Лейбница.

[6] *Мюллер Иоганн Петер* (14.07.1801 – 28.04.1858) – немецкий физиолог, автор специфической теории энергии органов чувств, один из основателей современной сравнительной анатомии и учения об опухолях, автор более 200 научных трудов.

[7] *Беркли Джордж* (12.03.1685 – 14.01.1753) – английский философ, последователь имматериализма, епископ с 1834 года. Центральной идеей Беркли было обоснование тезиса «Бог близок каждому из нас».

[8] *Гельмгольц Герман Людвиг Фердинанд фон* (31.08.1821 – 8.09.1894) – немецкий физик, врач, физиолог, психолог, профессор физиологи университета в Кенигсберге (с 1849), Бонне (с 1855), Гейдельберге (с 1858), с 1871 года – профессор физики в Берлинском университете, с 1888 года – директор физико-технического института в Берлине. На основе специфической теории энергий Мюллера Гельмгольц разработал собственную теорию восприятия – «теорию иероглифов», в основе которой лежит положение, что субъективные образы являются всего лишь знаками – символами объективных свойств воспринимаемых предметов.

[9] *Шлейден Матиас Якоб* (5.04.1804 – 23.06.1881) – немецкий ботаник, профессор ботаники в Йенском университете и антропологии в Дерптском, директор ботанического сада в Йене, один из предшественников дарвинизма.

[10] Ушинский имеет в виду тот удивительный факт, что В. Белинский не читал Гегеля, так как не знал немецкого языка. Труды Гегеля ему пересказывали друзья, в частности М. Баку-

нин. Но это не помешало Белинскому впоследствии критиковать гегелевскую систему.

[11] *Бюхнер Людвиг* (29.09.1824 – 1.05.1899) – немецкий философ, представитель вульгарного материализма и дарвинизма. Его главный труд «Сила и материя» (1855) выдержал в России до 1905 года 17 изданий.

[12] *Бэн Александр* (1818–1903) – английский психолог и философ, представитель ассоциативной психологии, исследователь психологии и логики, преподаватель физики и философии. Его главной заслугой считается определение взаимосвязей между физиологическими процессами и психическими явлениями – телом и душой. Наиболее популярными были его труды «Психофизиологические этюды» (СПб., 1869) и «Душа и тело» (Киев, 1880; СПб., 1881).

[13] Ушинский имеет в виду регулятивы прусского министра просвещения *Раумера Карл-Отто фон* (1805–1859, в должности министра с 1850 по 1858), изданные в 1854 году с целью положить в основание народной школы церковный элемент.

[14] Все три имени объединяет общий взгляд на основы мира – непознанные духовные единицы.

*Лейбниц Готфрид Вильгельм* (21.06.1646 – 14.11.1716) – немецкий философ, математик, физик, юрист и языковед. Лейбниц заложил основы математической логики, описал двоичную систему счисления, сформулировал закон сохранения энергии. Создатель философской системы монадологии, Лейбниц считал, что все в мире состоит из монад – живых духообразных единиц.

*Гербардт Иоганн Фридрих* (4.05.1776 – 14.08.1841) – немецкий психолог и педагог, основатель эмпирической психологии, один из основоположников научной педагогики и формальной эстетики. Гербардт считал, что цель педагогики – «воспитать добродетельного человека», мыслителя, а не деятеля. Гербардт уделял много внимания религиозному воспитанию, считая, что оно способствуют смирению, и исключал трудовое. Основой всего сущего Гербардт считал «реалы» – вечные, неизменные, духовные и непознаваемые единицы (Лейбниц таковыми считал монады).

*Лотце Рудольф Герман* (21.05.1817 – 1.07.1881) – немецкий философ, врач, психолог, естествоиспытатель. В его учении медицина и естествознание сочетаются с элементами монадо-

логии Лейбница. Самый известный труд Лейбница – «Микрокосмос» (1856–64).

[15] *Спенсер Герберт* (27.04.1820 – 8.12.1903) – английский философ, один из родоначальников позитивизма, создатель концепции социальной эволюции, автор трудов: «Изучение социологии» (1872), «Личность против государства» (1884), «Философия и религия. Природа и реальность религии» (1885) и др. Спенсер высоко ценил теорию Дарвина и трактовал эволюцию как единый, по сути автоматический, принцип всей реальности, состоящий в переходе от простого к сложному, не допускающий сознательного ускорения или вмешательства извне. Спенсер отличался огромной трудоспособностью. В 1862 – 1896 годах был опубликован огромный десятитомный труд Спенсера, задуманный им как энциклопедический синтез всех наук на принципе эволюционизма.

[16] *Фехнер Густав Теодор* (19.04.1801 – 28.11.1887) немецкий физик, философ, психолог, представитель экспериментальной психологии и эстетики, идущей из опыта и индукции, автор труда «Элементы психофизики», сатирик, известный под псевдонимом Доктор Мизес.

[17] *Тренделенбург Фридрих Адольф* (30.11.1802 – 24.01.1872) – немецкий философ-метафизик, профессор Берлинского университета, посвятивший себя изучению философии Платона и Аристотеля, которую воспринимал в единстве как средство для формирования «органического мировоззрения». Тренделенбург разработал способ изучения истории философии как исследование отдельных понятий; критиковал диалектический метод Гегеля.

[18] *Месмерист* – последователь месмеризма (гипноза) – антинаучной медицинской системы австрийского врача Ф. Месмера (1734–1815), основанной на представлении о «животном магнетизме». Месмер утверждал, что человек способен излучать на других людей магнитную силу (флюиды), полученную им от луны и солнца, и тем самым творить чудеса исцелений.

[19] *Дюбуа-Реймон Эмиль Генрих* (7.11.1818 – 26.12.1896) – немецкий физиолог швейцарского происхождения, философ, профессор Берлинского университета, сторонник механистического материализма, открыватель физического электротона.

[20] *Эйлер Леонард* (15.04.1707 – 7.09.1783) – швейцарский, немецкий и российский математик, автор многочисленных монографий по математическому анализу, геометрии, теории чисел,

физике, астрономии, оптике, кораблестроению, теории музыки, ботанике, медицине, химии и др. В 1726 году Эйлер был приглашен в Санкт-Петербург, где он проработал до 1741 года, и после пребывания в Пруссии – снова в России, с 1766 по 1783 год. Эйлер хорошо знал русский язык и опубликовал на нем множество трудов. После себя оставил немало учеников, среди которых известные русские ученые: астрономы П. Иноходцев, А. Лексель, С. Разумовский; математики С. Котельников, Н. Фусс, И. Эйлер-младший, его сын. Эйлер похоронен в Санкт-Петербурге на Лазаревском кладбище Александро-Невской лавры.

[21] *Либих Юстус* (12.05.1803 – 18.04.1873) – немецкий химик, один из основателей агрохимии, создатель научной школы, представителями которой стали русские ученые А. Воскресенский, Н. Зинин, Л. Шишков.

[22] *Льюис Джордж Генри* (1817–1878) – английский философ, позитивист, ученый и литературный критик, чьи работы имели большое значение для последующего развития литературной критики в Англии. В России его книга «Физиология обыденной жизни» в переводе профессоров Московского университета С. А. Рачинского и Я. А. Борзенкова вышла в свет в 1861 году.

[23] *Вундт Вильгельм Максимилиан* (16.08.1832 – 31.09.1920) – философ, физиолог, психолог, один из основателей экспериментальной психологии, языковед, ассистент Г. Гельмгольца и приват-доцент в Институте физиологии в Гейдельберге. Вундт изучал особенности восприятия, оптические иллюзии, чувство времени, ассоциации и внимание. Одной из важнейших его работ является труд «Принципы физиологической психологии».

[24] *Грациолле (Грасьоле) Луи Пьер* (6.07.1815 – 16.02.1865) – французский ученый, специалист по сравнительной анатомии, изучавший строение головного мозга у приматов и человека, физиолог, зоолог.

[25] *Шульце Макс* (1825–1874) – немецкий анатом, профессор в Бонне, изучавший природу клетки.

## Общий взгляд на возникновение наших народных школ

Статья «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» была опубликована в журнале «Народная школа» (1870,

№ 5). Это последняя статья К. Д. Ушинского, написанная им в болезни накануне кончины. Издатели первого Собрания сочинений К. Д. Ушинского» (СПб., 1875) ошибочно посчитали ее незавершенной. Сам Ушинский хотел заняться детальной проработкой земских школ как подлинно народных и планировал ряд статей для журнала «Народная школа». Данная статья была первой и единственной по этой теме.

[1] К. Д. Ушинский имеет в виду реформы императора Александра II (1855–1881), и в частности крестьянскую реформу об отмене крепостного права в 1861 году.

[2] К. Д. Ушинский указывает на Александровское земство (ныне г. Запорожье на Украине), где главой уездного собрания был его друг, барон Николай Александрович Корф. Корф считается создателем нового типа одноклассной земской школы с тремя отделениями (3-годичным сроком обучения) и является разработчиком методики ведения урока при одновременной работе учителя с тремя классами. В своих школах Корф широко использовал «Родное слово» Ушинского, а результаты педагогической работы публиковал в так называемых «Отчетах Александровского уездного училищного совета». В 1871 году, после смерти Ушинского, Корф написал книгу для чтения «Наш друг», которая являлась дополнением к «Родному слову».

# СОДЕРЖАНИЕ

*В. Гусакова.* **Предисловие** .................................................... 5

**О пользе педагогической литературы** ................................ 48

**О народности в общественном воспитании** ........................ 74

Глава I. Общие исторические основы европейского воспитания ..................................................................... 76

Глава II. Характеристические черты германского общественного воспитания ............................................ 81

Глава III. Общественное воспитание в Англии ................... 84

Глава IV. Общественное воспитание во Франции и два слова о методе Жакото ....................................... 96

Глава V. Общественное образование в Североамериканских Штатах ....................................... 110

Глава VI. Народный идеал воспитания и его теория в Германии: ее защитники и противники ........................ 126

Глава VII. Характер. Его элементы. Наследственность темпераментов. Влияние жизни и воспитания на характер. Элемент народности в характере человека.... 153

Глава VIII. Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании? .............................................. 161

**О средствах распространения образования посредством грамотности** ............................................... 170

**Письма о воспитании наследника русского престола** .... 185

Письмо первое ................................................................ 185

Письмо второе .......... 194
Письмо третье .......... 196
Письмо четвертое .......... 209

**Труд в его психическом и воспитательном значении** .......... 221

**О нравственном элементе в русском воспитании** .......... 249

I .......... 257
II .......... 280
III .......... 295

**Воскресные школы (письмо в провинцию)** .......... 313

**Родное слово (книга для учащих).** (*Фрагменты*) .......... 336

Год первый .......... 336
Вступление .......... 336
О времени начала учения .......... 340
Предметы первоначального учения .......... 343
Организация первоначального обучения .......... 346
Классная дисциплина .......... 353
Кое-что о первых уроках в школе .......... 356
О значении отечественного языка в первоначальном обучении .......... 358
Первые занятия отечественным языком .......... 360
О наглядном обучении .......... 361
О первоначальном обучении грамоте вообще .......... 366
Элементарное письмо .......... 369
Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению .......... 374
Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке .......... 380
Первая книга после азбуки .......... 382

Год второй .......... 400
Результат первого года .......... 400
Общий план второй части «Родного слова» .......... 402
Содержание первого отдела «Вокруг да около» .......... 402
Деловые статейки: их значение .......... 403
Употребление деловых статеек .......... 405
Картины для изустного рассказа .......... 409

Изучение окрестности .......... 409
Содержание второго отдела «Времена года» .......... 411
Отдел третий. Образцы упражнений .......... 414
Приложение .......... 416
1. О классных рассказах вообще и библейских в особенности .......... 417
2. О первоначальном обучении счету .......... 421
3. О первоначальном рисовании .......... 426
Год третий .......... 427
Приложение к практической грамматике .......... 427
Письменные упражнения 1-го года учения .......... 466
Письменные упражнения 2-го года учения .......... 469
Письменные упражнения 3-го года учения .......... 472
**Родное слово** .......... 480
**О необходимости сделать русские школы русскими** .......... 501
**Вопрос о душе в его современном состоянии (Отрывок из «Педагогической антропологии»)** .......... 510
I .......... 510
II .......... 541
III .......... 577
**Общий взгляд на возникновение наших народных школ** .......... 619

**Комментарии** .......... 638

Институт русской цивилизации создан для осуществления идей и в память великого подвижника православной России митрополита Санкт-Петербургского и Ладожского Иоанна (Снычева).

Целью Института является творческое объединение ученых и специалистов, занимающихся изучением истории и идеологии русского народа, проведение научных исследований и систематизация знаний по всем вопросам русской цивилизации, истории, философии, этнографии, культуры, искусства и других научных отраслей, связанных с жизнедеятельностью русского народа с древнейших времен до начала XXI века. Приоритетным направлением деятельности института является создание 30-томной «Энциклопедии русского народа» (вышло 14 томов), а также научная подготовка и публикация самых великих книг русских мыслителей и ученых, отражающих главные вехи в развитии русского национального мировоззрения и противостояния силам мирового зла, русофобии и расизма (вышло более 160 томов).

---

Редактор Д. В. Орлов
Корректор Г. А. Островская
Компьютерная верстка Д. Е. Поляков
Институт русской цивилизации. Тел.: 8-495-605-25-35

Подписано в печать 05.03.2015 г. Формат 84 х 108 1/32.
Гарнитура «Times». Объем 30,95 изд. л.
Печать офсетная. Заказ №
Отпечатано в ОАО «Тверской полиграфический комбинат».

**ИНСТИТУТ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ ВЫПУСКАЕТ БОЛЬШУЮ ЭНЦИКЛОПЕДИЮ РУССКОГО НАРОДА**

Главный редактор О. А. Платонов

Энциклопедия включает следующие тома:

Русская цивилизация *(вышел)*
Русское Православие в трех томах *(вышли)*
Русское государство *(вышел)*
Русский патриотизм *(вышел)*
Русское мировоззрение *(вышел)*
Русский образ жизни *(вышел)*
Русская география
Русское хозяйство *(вышел)*
Международные отношения
Национальные отношения
Русская литература *(вышел)*
Русская икона и религиозная живопись в двух томах *(вышли)*
Русская архитектура и скульптура
Русская живопись
Русский театр
Русская музыка
Русская наука
Русская школа
Русское воинство
Памятники Отечества
Русские за рубежом
Противники русской цивилизации

Каждый том Энциклопедии посвящен определенной отрасли жизни русского народа и будет завершенным сводом энциклопедических знаний по этой отрасли от «А» до «Я». Читатели могут в зависимости от потребностей подбирать либо полный комплект Энциклопедии, либо необходимые один или несколько томов.

К подготовке издания привлекаются лучшие русские ученые и специалисты, используются опыт и наиболее ценные материалы предыдущих русских энциклопедий и словарей. Критерием подготовки и отбора статей для Энциклопедии являются православные и национальные традиции русской науки, соответствие сделанных оценок национальным интересам русского народа.

Редакция Энциклопедии привлекает к сотрудничеству всех заинтересованных русских людей и организации. Будем признательны за любую помощь в подготовке нашего издания.

Настоящая Энциклопедия является первой попыткой создания всеобъемлющего свода православных и национальных сведений о жизни русского народа. После выхода первого издания Энциклопедии предполагается ее совершенствование и подготовка нового издания.

Приглашаем к сотрудничеству всех русских людей, разделяющих идеи Святой Руси, русской цивилизации.

Будем благодарны за любые отзывы, замечания, поправки и дополнения.

Просим направлять их по адресу: 121170, Москва, а/я 18. Платонову О. А., e-mail: info@rusinst.ru

Электронную версию Энциклопедии можно получить на нашем сайте: www.rusinst.ru.

# ВЫШЛИ В СВЕТ КНИГИ, ПОДГОТОВЛЕННЫЕ ИНСТИТУТОМ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ:

## СЕРИЯ «РУССКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИЯ»

Митр. Иоанн. Самодержавие духа, 528 с.
Киреевский И. Духовные основы русской жизни, 448 с.
Гиляров-Платонов Н. П. Жизнь есть подвиг, а не наслаждение, 720 с.
Аксаков И. С. Наше знамя – русская народность, 640 с.
Гоголь Н. В. Нужно любить Россию, 672 с.
Тихомиров Л. А. Руководящие идеи русской жизни, 640 с.
Филиппов Т. И. Русское воспитание, 448 с.
Григорьев Ап. Апология почвенничества, 688 с.
Данилевский Н. Я. Россия и Европа, 816 с.
Хомяков А. С. Всемирная задача России, 800 с.
Самарин Ю. Ф. Православие и народность, 720 с.
Катков М. Н. Идеология охранительства, 800 с.
Булгаков С. Н. Философия хозяйства, 464 с.
Аксаков К. С. Государство и народ, 680 с.
Концевич И. М. Стяжание Духа Святого, 864 с.
Флоровский Г. В. Пути русского богословия, 848 с.
Гильфердинг А. Ф. Россия и славянство, 496 с.
Страхов Н. Н. Борьба с Западом, 576 с.
Мещерский В. П. За великую Россию. Против либерализма, 624 с.
Свт. Филарет митр. Московский. Меч духовный, 720 с.
Зеньковский В. В. Христианская философия, 1072 с.
Ламанский В. И. Геополитика панславизма, 928 с.
Черкасский В. А. Национальная реформа, 592 с.
Достоевский Ф. М. Дневник писателя, 880 с.
Солоневич И. Л. Народная монархия, 624 с.
Валуев Д. А. Начала славянофильства, 368 с.
Фадеев Р. А. Государственный порядок. Россия и Кавказ, 992 с.
Лешков В. Н. Русский народ и государство, 688 с.
Иван Грозный. Государь, 400 с.
Лобанов М. П. Твердыня духа, 1024 с.
Безсонов П. А. Русский народ и его творческое слово, 608 с.
Леонтьев К. Н. Славянофильство и грядущие судьбы России, 1232 с.
Щербатов А. Г. Православный приход – твердыня русской народности, 496 с.
Шафаревич И. Р. Русский народ в битве цивилизаций, 936 с.
Беляев И. Д. Лекции по истории русского законодательства, 896 с.

Коялович М. О. История русского самосознания по историческим памятникам и научным сочинениям, 688 с.
Погодин М. П. Вечное начало. Русский дух, 832 с.
Шишков А. С. Огонь любви к Отечеству, 672 с.
Хомяков Д. А. Православие. Самодержавие. Народность, 576 с.
Кошелев А. И. Самодержавие и Земская дума, 848 с.
Черняев Н. И. Русское самодержавие, 864 с.
Победоносцев К. П. Государство и Церковь в 2-х томах, т. 1 – 704 с.; т. 2 – 624 с.
Венелин Ю. И. Истоки Руси и славянства, 864 с.
Преп. Иосиф Волоцкий. Просветитель, 432 с.
Преп. Нил Сорский. Устав и послания, 240 с.
Трубецкой Е. Н. Смысл жизни, 656 с.
Ломоносов М. В. О сохранении русского народа, 848 с.
Митр. Иларион. Слово о Законе и Благодати, 176 с.
Ильин И. А. Путь духовного обновления, 1216 с.
Тютчев Ф. И. Россия и Запад, 592 с.
Святые черносотенцы. Священный Союз Русского Народа, 1136 с.
Шарапов С. Ф. Россия будущего, 720 с.
Св. Иоанн Кронштадтский. Я предвижу восстановление мощной России, 648 с.
Суворин А. С. Россия превыше всего, 912 с.
Меньшиков М. О. Великорусская идея в 2-х томах, т. 1 – 688 с.; т. 2 – 720 с.
Розанов В. В. Народная душа и сила национальности, 992 с.
Архиепископ Аверкий (Таушев). Современность в свете Слова Божия, 720 с.
Иларион Троицкий. Преображение души, 480 с.
Митр. Антоний (Храповицкий). Сила Православия, 688 с.
Соловьев В. С. Оправдание добра, 656 с.
Бердяев Н. А. Философия неравенства, 624 с.
Киреев А. А. Учение славянофилов, 640 с.
Феофан Затворник. Добротолюбие, 752 с.
Кожинов В. В. Россия как цивилизация и культура, 1072 с.
Миллер О. Ф. Славянство и Европа, 880 с.
Архиепископ Никон (Рождественский). Православие и грядущие судьбы России, 640 с.
Пушкин А. С. Россия! встань и возвышайся!, 976 с.
Князь Александр Васильчиков. Русское самоуправление, 960 с.
Святитель Игнатий (Брянчанинов). Особенная судьба народа русского, 752 с.
Нилус С. А. Близ есть, при дверех, 576 с.

Кавелин К. Д. Государство и община, 1296 с.
Белов В. И. Лад. Очерки народной эстетики, 512 с.
Карамзин Н. М. О любви к Отечеству и народной гордости, 736 с.
Аскоченский В. И. За Русь Святую! 784 с.
Будилович А. С. Славянское единство, 784 с.
Повесть Временных Лет, 544 с.
Преп. Серафим Саровский. Стяжание Духа Святого, 480 с.
Ростопчин Ф. В. Мысли вслух на Красном крыльце, 704 с.
Магницкий М. Л. Православное просвещение, 528 с.
Домострой, 448 с.
Уваров С. С. Государственные основы, 608 с.
Муравьев А. Н. Путешествие по святым местам русским, 768 с.
Панарин А. С. Православная цивилизация, 1248 с.
Говоруха-Отрок Ю. Н. Не бойся быть православным, или Русско-православная идея, 768 с.
Ушинский К. Д. Русская школа, 688 с.

**СЕРИЯ «РУССКОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ»**

Ильин И. А. Национальная Россия: наши задачи, 464 с.
Нилус С. А. Царство антихриста «Близ есть при дверех...», 528 с.
Шарапов С. Ф. После победы славянофилов, 624 с.
Грингмут В. А. Объединяйтесь, люди русские!, 544 с.
Вязигин А. С. Манифест созидательного национализма, 400 с.
Пасхалов К. Н. Русский вопрос, 720 с.
Платонов. О. Загадка сионских протоколов, 800 с.
Платонов О. Почему погибнет Америка, 528 с.
Бутми Г. Кабала или свобода, 400 с.
Жевахов Н. Еврейская революция, 480 с.
Никольский Б. В. Сокрушить крамолу, 464 с.
Величко В. Л. Русские речи, 400 с.
Архимандрит Фотий (Спасский). Борьба за веру. Против масонов, 400 с.
Булацель П. Ф. Борьба за правду, 704 с.
Дубровин А. И. За Родину. Против крамолы, 480 с.
Бондаренко В. Г. Русский вызов, 688 с.
Марков Н. Е. Думские речи. Войны темных сил, 704 с.
Шмаков А. С. Международное тайное правительство, 944 с.
Чванов М. А. Русский крест. Очерки русского самосознания, 608 с.
Осипов В. Н. Возрождение русской идеологии, 720 с.
Нечволодов А. Д. Император Николай II и евреи, 400 с.
Бабурин С. Н. Возвращение русского консерватизма, 832 с.
Крупин В. Н. Книга для своих, 512 с.

Шиманов Г. М. Записки из красного дома, 1024 с.
Жеденов Н. Н. Гроза врагов русского народа, 704 с.
Книга Русской Скорби. Памятник русским патриотам, погибшим в борьбе с внутренним врагом, 1136 с.
Сенин А. А. Служить правде, 416 с.
Личутин В. В. Размышления о русском народе, 576 с.
Куняев С. Ю. Русский дом, 912 с.
Замысловский Г. Г. В борьбе с ненавистниками России, 720 с.
Проханов А. А. Слово к народу, 896 с.
Хатюшин В. В. Вехи окаянных лет, 608 с.
Ганичев В. Н. О русском, 832 с.
Миронов Б. С. Русский национализм, 560 с.
Шевцов И. М. Тля. Антисионистский роман. Соколы. Воспоминания о деятелях русской культуры., 816 с.
Тимофей Буткевич, протоиерей. Верою разумеваем, 704 с.
Любомудров М. Н. Каноны русского мира. Идеология. Культура. Искусство, 816 с.
Душенов К. Ю. Православие или смерть, 960 с.
Крушеван П. А. Знамя России, 720 с.

**СЕРИЯ «РУССКАЯ ЭТНОГРАФИЯ»**

Максимов С. В. По Русской земле, 960 с.
Зеленин Д. К. Русская этнография, 672 с.
Коринфский А. А. Народная Русь, 944 с.
Сахаров И. П. Сказания русского народа в 2-х томах, т. 1 – 800 с.; т. 2 – 928 с.
Ермолов А. С. Народная сельскохозяйственная мудрость в пословицах, поговорках и приметах, 880 с.
Калинский И. П. Церковно-народный месяцеслов на Руси, 384 с.
Риттих А. Ф. Славянский мир. Историко-географическое и этнографическое исследование, 576 с.
Пассек В. В. Очерки России, 448 с.
Забелин И. Е. Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетиях, 1056 с.
Забелин И. Е. Домашний быт русских цариц в XVI и XVII столетиях, 704 с.
Забылин М. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия, 688 с.
Фаминцын А. С. Божества древних славян, 736 с.
Терещенко А. В. Быт русского народа в 2-х томах, т. 1 – 944 с.; т. 2 – 864 с.
Азадовский М. К. История русской фольклористики, 1056 с.

Снегирев И. М. Русские народные пословицы и притчи, 528 с.
Шергин Б. В. Отцово знанье. Поморские были и сказания, 704 с.
Сумцов Н. Ф. Народный быт и обряды, 688 с.
Буслаев Ф. И. Русский быт и духовная культура, 1008 с.
Русские люди XVIII века, 784 с.
Токарев С. А. История русской этнографии, 656 с.
Миллер В. Ф. Очерки русской народной словесности, 672 с.
Орлов А. С., Пропп В. Я. Героическая тема в русском фольклоре, 864 с.

**РУССКАЯ БИОГРАФИЧЕСКАЯ СЕРИЯ**

Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанныя самим им для своих потомков. В 3-х томах, т. 1. – 1120 с.; т. 2. – 1120 с.; т. 3. – 1280 с.
Воспоминания о Михаиле Каткове, 624 с.
Воспоминания современников о Михаиле Муравьеве, графе Виленском, 464 с.
Иван Аксаков в воспоминаниях современников, 544 с.
Ягодинский В. Н. Александр Чижевский, 496 с.

**СЕРИЯ «ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ»**

Лебедев С. В. Слово и дело национальной России, 576 с.
Платонов О. А. Экономика русской цивилизации, 800 с.
Антонов М. Ф. Экономическое учение славянофилов, 416 с.
Каплин А. Д. Мировоззрение славянофилов, 400 с.
Романов И. Стратегия восточных территорий, 320 с.
Евдокимов А. Ю. Биосфера и кризис цивилизации, 480 с.
Крыленко А. К. Денежная держава, 368 с.
Черная сотня. Историческая энциклопедия, 640 с.
Славянофилы. Историческая энциклопедия, 736 с.
Морозова Г. А. Третий Рим против нового мирового порядка, 272 с.
Троицкий В. Ю. Судьбы русской школы, 480 с.
Русские монастыри и храмы. Историческая энциклопедия, 688 с.
Русские святые и подвижники Православия. Историческая энциклопедия, 896 с.
Васильев А. А. Государственно-правовой идеал славянофилов, 224 с.
Игумен Даниил (Ишматов). Просветительская и педагогическая деятельность преподобного Сергия Радонежского, 192 с.
Сохряков Ю. И. Русская цивилизация: философия и литература, 720 с.
Олейников А. А. Политическая экономия национального хозяйства, 1184 с.
Черевко К. Е. Россия на рубежах Японии, Китая и США (2-я половина XVII – начало XXI века), 688 с.

Виноградов О. Т. Очерки начальной истории русской цивилизации, 544 с.
Олейников А. А. Экономическая теория. Политическая экономия национального хозяйства. Учебник для высших учебных заведений, 1136 с.
Каплин А. Д. Славянофилы, их сподвижники и последователи, 624 с.
Бухарин С. Н., Ракитянский Н. М. Россия и Польша. Опыт политико-психологического исследования феномена лимитрофизации, 944 с.
Ягодинский В. Н. Космология духа и циклы истории, 320 с.
Очерки истории русской иконы, 592 с.
Мокеев Г. Я. Русская цивилизация в памятниках архитектуры и градостроительства, 480 с.
Стогов Д. И. Черносотенцы: жизнь и смерть за Великую Россию, 672 с.
Евдокимов А. Ю. Русская цивилизация: экологический аспект, 672 с.
Синодикъ, или Куликовская битва в лицах, 736 с.
Русский государственный календарь, 728 с.
Пецко А. А. Великие русские достижения. Мировые приоритеты русского народа, 560 с.
Русская артель, 672 с.
Русская община, 1376 с.
Платонов О. А. Русский народ. История. Душа. Победы, 816 с.
Катасонов В. Ю. Капитализм. История и идеология «денежной цивилизации», 1072 с.
Минаков А. Ю. Русская партия в первой четверти XIX века, 528 с.
Кикешев Н. И. Славянская идеология, 704 с.
Катасонов В. Ю. Экономическая теория славянофилов и современная Россия, 656 с.
Прохоров Г. М. Древнерусское летописание. Взгляд в неповторимое, 416 с.
Катасонов В. Ю. Экономика Сталина, 416 с.
Аверьянов В. В., Венедиктов В. Ю., Козлов А. В. Артель и артельный человек, 688 с.
В. Ю. Катасонов, В. Н. Тростников, Г. М. Шиманов. История как Промысл Божий, 640 с.
Колесов В. В. Древнерусская цивилизация. Наследие в слове, 1120 с.
Катасонов В. Ю. Православное понимание общества, 432 с.
Катасонов В. Ю. Россия и Запад в XX веке: История экономического противостояния и сосуществования, 736 с.

**СЕРИЯ «ТЕРНОВЫЙ ВЕНЕЦ РОССИИ»**

Платонов О. История русского народа в XX веке в 2-х томах, т. 1 – 804 с.; т. 2 – 1040 с.
Платонов О. Тайная история масонства, 912 с.

Платонов О. История масонства. Документы и материалы в 2-х томах, т. 1 – 720 с.; т. 2 – 736 с.
Платонов О. Пролог цареубийства, 496 с.
Платонов О. История цареубийства, 768 с.
Платонов О. Святая Русь. Открытие русской цивилизации, 816 с.
Башилов Б. История русского масонства, 640 с.
Шевцов И. В борьбе с дьяволом, 656 с.
Лютостанский И. Криминальная история иудаизма, 992 с.
Платонов О. Тайна беззакония. Иудаизм и масонство против христианской цивилизации, 880 с.
Платонов О. Загадка сионских протоколов, 800 с.
Платонов О. Заговор цареубийц, 528 с.
Платонов О. Николай II в секретной переписке, 800 с.

**ПЛАТОНОВ О. А. СОБРАНИЕ ТРУДОВ В 6 ТОМАХ**

Платонов О. А. Русская цивилизация. История и идеология русского народа, 944 с.
Платонов О. А. Россия и мировое зло. Труды по истории тайных обществ и подрывной деятельности сионизма, 1120 с.
Платонов О. А. Масонский заговор в России. Труды по истории масонства. Из архивов масонских лож, полиции и КГБ, 1344 с.
Платонов О. А. Разрушение Русского царства, 912 с.
Платонов О. А. Война с внутренним врагом, 1296 с.